



Capa: Acervo do autor.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paulo Roberto Marques Segundo

**ANTROPOFAGIA E ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA:
UMA LENTA DEVORAÇÃO**

Santa Maria, RS
2022

Paulo Roberto Marques Segundo

**ANTROPOFAGIA E ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:
UMA LENTA DEVORAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS
2022

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Marques Segundo, Paulo Roberto
Antropofagia e Ensino de Filosofia Africana e Afro
brasileira: uma lenta devoração / Paulo Roberto Marques
Segundo.- 2022.
194 p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Educação 2. Ensino de Filosofia 3. Filosofia
africana e afro-brasileira 4. Experiência 5.
Antropofagia I. Tomazetti, Elisete Medianeira II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PAULO ROBERTO MARQUES SEGUNDO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Paulo Roberto Marques Segundo

**ANTROPOFAGIA E ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:
UMA LENTA DEVORAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 16 de setembro de 2022:

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)

Wanderson Flor do Nascimento, Dr. (UnB) - Videoconferência

Filipe Ceppas, Dr. (UFRJ) - Videoconferência

Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM) - Videoconferência

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2022

RESUMO

ANTROPOFAGIA E ENSINO DE FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: UMA LENTA DEVORAÇÃO

AUTOR: Paulo Roberto Marques Segundo
ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

Há algum tempo os textos das políticas públicas educacionais brasileiras abordam e problematizam a temática étnico-racial na educação. O discurso filosófico decolonial denuncia o racismo epistemológico, étnico e suas consequências educacionais e pedagógicas. Assim, o ensino da filosofia africana e afro-brasileira no discurso do ensino da filosofia emerge como uma oportunidade para nos reavermos com parte de nossa cultura que insistimos em negar. Deste modo, saberes antes marginalizados por uma postura eurocentrada, a partir de uma perspectiva filosófica africana e afro-brasileira, são alçados à condição de saberes transgressivos e insubordinados. Transgredir, transgredir-se e insubordinar-se no âmbito educacional, filosófico e pedagógico implica uma questão de experiência. É sob esse viés que foi desenvolvida essa pesquisa de tese, pertencente à Linha Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo dessa pesquisa foi descrever os enunciados acerca dos saberes africanos e afro-brasileiros e a posição de sujeito do/a professor/a no discurso do ensino da filosofia escolar nas produções acadêmicas. A hipótese desenvolvida configurou-se do seguinte modo: o discurso que circula nos livros/revistas/dissertações do Mestrado Profissional em Filosofia e a Lei nº 10.639 de 2003, que tematiza a filosofia africana e afro-brasileira e seu ensino, convoca o/a professor(a) de filosofia a assumir uma posição de sujeito da experiência antropofágica, para além do posicionamento de(a) professor(a) como sujeito do conhecimento. A materialidade utilizada nessa pesquisa constituiu-se de: livros, revistas, resenhas, coletâneas, dissertações que tematizaram a filosofia africana e afro-brasileira, legislação e textos das políticas públicas educacionais que buscaram/buscam orientar e subsidiar a educação para as relações étnico-raciais no país. A análise realizada com a materialidade inspirou-se em alguns conceitos da arqueogenealogia foucaultiana – prática discursiva, sujeito, discurso e enunciado – assim como no conceito de experiência em Walter Benjamin. Como resultado apontamos a pertinência da discussão desenvolvida, na medida em que o discurso do ensino da filosofia encontra-se em um registro dominado por uma perspectiva eurocêntrica. Deste modo, as perspectivas filosóficas africanas e afro-brasileiras discutidas nessa pesquisa emergem como possibilidade de nos relacionarmos de modo diferente com a educação, com a filosofia e com seu ensino. Um modo diferente que diz de uma ética, de uma poética e de uma política que se relacionam ao saber e sua produção.

Palavras-chave: Educação. Ensino de filosofia. Filosofia africana e afro-brasileira. Experiência. Antropofagia.

RESUMEN

ANTROPOFAGIA Y ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA AFRICANA Y AFRO-BRASILEÑA: UNA LENTA DEVORACIÓN

AUTOR: Paulo Roberto Marques Segundo
ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

Hace algún tiempo, los textos de las políticas públicas educativas brasileñas desde hace algún tiempo abordan y problematizan la temática étnica racial en la educación. El discurso filosófico decolonial denuncia el racismo epistemológico, étnico y sus consecuencias educativas y pedagógicas. Así, la enseñanza de la filosofía africana y afro-brasileña en el discurso de la enseñanza de la filosofía emerge como una oportunidad para reavivarnos con parte de nuestra cultura que insistimos en negar. De este modo, los saberes más bien marginados por una postura eurocentrada, desde una perspectiva filosófica africana y afro-brasileña, son alzados a la condición de saberes transgresivos e insubordinados. Transgredir, transgredir e insubordinar en el ámbito educativo, filosófico y pedagógico implica una cuestión de experiencia. Es bajo ese sesgo que fue desarrollada esa investigación de tesis, perteneciente a la Línea Políticas Públicas Educativas, Prácticas Educativas y sus Interfaces, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Maria. El objetivo de esa investigación fue describir los enunciados acerca de los saberes africanos y afro-brasileños y la posición de sujeto del/a profesor/a en el discurso de la enseñanza de la filosofía escolar en las producciones académicas. La hipótesis desarrollada se configuró del siguiente modo: el discurso que circula en los libros/revistas/disertaciones del Máster Profesional en Filosofía y la Ley 10.639 de 2003, que tematiza la filosofía africana y afro-brasileña y su enseñanza convoca al/a profesor(a) de filosofía a asumir una posición de sujeto de la experiencia antropofágica, más allá del posicionamiento de(a) profesor(a) como sujeto del conocimiento. La materialidad utilizada en esa investigación se constituyó por entre: libros, revistas, reseñas, colecciones, disertaciones que tematizaron la filosofía africana y afro-brasileña, legislación y textos de las políticas públicas educativas que buscaron/buscan orientar y subsidiar la educación para las relaciones étnico-raciales en el país. La analítica realizada con la materialidad se inspiró en algunos conceptos de la arqueogenealogía foucaultiana – práctica discursiva, sujeto, discurso y enunciado – así como en el concepto de experiencia en Walter Benjamin. Como resultado señalamos la pertinencia de la discusión desarrollada, en la medida en que el discurso de la enseñanza de la filosofía se encuentra en un registro dominado por una perspectiva eurocéntrica. De este modo, las perspectivas filosóficas africanas y afro-brasileñas discutidas en esa investigación emergen como posibilidad de relacionarnos de modo diferente con la educación, con la filosofía y con su enseñanza. Un modo diferente que dice de una ética, de una poética y de una política que se relacionan al saber y su producción.

Palabras clave: Educación. Enseñanza de filosofía. Filosofía africana y afro-brasileña. Experiencia. Antropofagia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Materialidade da pesquisa	45
Quadro 2 – Livros sobre ensino de filosofia africana e afro-brasileira.....	46
Quadro 3 – Dissertações do PROF-FILO.....	47
Quadro 4 – Coletânea Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF	48
Quadro 5 – REFILO.....	49
Quadro 6 – Revista do NESEF	50
Quadro 7 – Griot: Revista de Filosofia.....	51
Quadro 8 – RESAFE.....	51
Quadro 9 – Sofia	53
Quadro 10 – Kínesis.....	54
Quadro 11 – (O que nos faz pensar I-II) Edição especial ensino de filosofia.....	54
Quadro 12 – Legislação/regulamentação educacional no que se refere aos/às escravizados/as ao longo do séc. XIX.....	102
Quadro 13 – Artigos que tomaram o paradigma afrocêntrico como inspiração para pensar a filosofia.....	157
Quadro 14 – Artigos que utilizam a perspectiva da acentralidade e do encantamento	160
Quadro 15 – Textos a partir da abordagem afroperspectivista.....	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Ensino de Filosofia Africana e Afro-brasileira em discurso	130
Figura 2 – Grupos de Pesquisa, Estudo e NEABs.....	132
Figura 3 – NEABS, GPs e GEs por Estado	137
Figura 4 – Produção da Filosofia Africana e Afro-brasileira e a questão de gênero	138

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ACCSs	Ação Curricular na Comunidade e Sociedade
ACHEI	Africanidade, Corpo, História, Educação e (In)Formação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
CEB	Câmara da Educação Básica
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CP	Conselho Pleno
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FILJEM	Filosofia, Cultura e Educação
FORMACCE	Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação
GCANG	Grupo de Capoeira Angolinha
GEPERGES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades
GERAJU	Grupo de Estudos em Educação e Políticas Públicas, Gênero, Raça e Juventude
GEs	Grupos de Estudo
GPs	Grupos de Pesquisa
GRIME	Grupo Interinstitucional de Estudos em Multirreferencialidade e Educação
GTs	Grupos de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAFRO	Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
MNU	Movimento Negro Unificado

MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
NACE	Núcleo das Africanidades Cearenses
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
NESEF	Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia do Paraná
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul
REDFORD	Rede de Formação e Desenvolvimento
REDPECT	Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho
REFILO	Revista Digital de Ensino de Filosofia
RESAFE	Revista Sul-Americana de Filosofia
RS	Rio Grande do Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	DESENHO DA TESE	19
2	INTRODUÇÃO	23
2.1	JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	25
2.2	PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	32
2.3	MATERIALIDADE DA PESQUISA.....	45
3	FILOSOFIA BRASILEIRA: UMA QUESTÃO?	57
3.1	DO DISCIPLINAMENTO DA FILOSOFIA PROFISSIONAL BRASILEIRA.....	64
3.2	DE UMA FILOSOFIA BRASILEIRA INDISCIPLINADA	76
3.3	DA REPETIBILIDADE DO ENUNCIADO ANTROPOFÁGICO NA FILOSOFIA E NO SEU ENSINO	84
4	GENEALOGIA DAS MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DOS/DAS NEGROS/AS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A POSSIBILIDADE DA EMERGÊNCIA DO ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA	97
4.1	PRODUÇÃO DE SABER DA POPULAÇÃO NEGRA A PARTIR DOS JORNAIS DA IMPrensa NEGRA ENTRE 1916 E 1950	111
4.2	FORMAÇÃO DISCURSIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PROBLEMATIZAÇÃO RACIAL NEGRA.....	114
4.3	POSSIBILIDADE DA EMERGÊNCIA DA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS E SUAS REVERBERAÇÕES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS).....	120
5	O DISCURSO DO ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA	129
6	FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: UMA QUESTÃO?	141
6.1	DA EMERGÊNCIA DO PARADIGMA AFROCÊNTRICO.....	150
6.2	DA EMERGÊNCIA DO PARADIGMA AFROCÊNTRICO NO DISCURSO DO ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CORPUS DA PESQUISA	156
6.3	DA EMERGÊNCIA DA FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE E DO ENCANTAMENTO.....	157
6.4	EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM EM AFROPERSPECTIVIDADE.....	160

7	SUJEITO DA EXPERIÊNCIA: DA POBREZA À CONVOCAÇÃO POR UMA GRAMÁTICA ANTROPOFÁGICA EXUSÍACA NO ENSINO DA FILOSOFIA.....	167
8	CONCLUSÕES.....	181
	REFERÊNCIAS.....	185

1 DESENHO DA TESE

A Tese que resultou da pesquisa realizada está apresentada em oito capítulos. Neste primeiro capítulo, designado *Desenho da Tese*, antecipo a estrutura do texto ao leitor e à leitora, esclarecendo brevemente de que cada seção e subseção trata. O Capítulo **2, Introdução**, está disposto em três subcapítulos e aponta alguns problemas que considero centrais sobre a tradição filosófica ocidental e as consequências para o ensino da filosofia africana e afro-brasileira. No subcapítulo **2.1 Justificativa e Apresentação do Objeto de Pesquisa** se percorre a constituição do problema de pesquisa e se explicita a relevância do tema para o ensino da filosofia africana e afro-brasileira. São apresentados, também, a temática de pesquisa, o problema de pesquisa, seus objetivos e a proposta de tese. O próximo subcapítulo, **2.2 Perspectiva Teórico-Metodológica**, discorre sobre o referencial teórico-metodológico do estudo. No subcapítulo **2.3 Materialidade da pesquisa** é apresentado o corpus da pesquisa.

O terceiro capítulo, *Filosofia Brasileira: uma questão?*, está estruturado em três subcapítulos e aborda o tema da filosofia brasileira, veiculado na Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). A partir do conceito foucaultiano de discurso, analiso a escrita de professores pesquisadores e professoras pesquisadoras que escreveram na coluna online da ANPOF sobre o tema da filosofia brasileira num intervalo de tempo compreendido entre os anos de 2016 a 2017. Com isso busco descrever lutas que remetem a submissões ou servidões discursivas relacionadas aos objetos aos quais os(as) pesquisadores(as) se referem. Nesse caso, o objeto em questão é a filosofia brasileira, sua possibilidade ou impossibilidade. Por isso, é analisado o que é dito sobre filosofia brasileira, quem fala sobre filosofia brasileira, o que é excluído ou ocultado no discurso da filosofia brasileira.

No subcapítulo **3.1 Do disciplinamento da filosofia profissional brasileira**, abordo o meio pelo qual a filosofia brasileira se constitui como objeto no interior do discurso filosófico profissional brasileiro. Tendo como grade de inteligibilidade o conceito foucaultiano de disciplina, descrevo o modo como a filosofia profissional brasileira, a partir de certas regras e procedimentos, determina o que deve ser considerado como filosofia e o que não deve ser considerado como tal. Para realizar essa descrição do exercício disciplinar da filosofia profissional brasileira, tomo como base entrevistas com professores(as) pesquisadores(as) responsáveis, por assim dizer, pela inserção e implementação da filosofia profissional no Brasil. As entrevistas compõem o livro *Conversa com filósofos brasileiros* (NOBRE; REGO, 2000) e são fonte privilegiada para a analítica posta em funcionamento. Tendo como pano de fundo o procedimento foucaultiano genealógico, dentre tantos usos que se pode fazer, ele permitiu

interrogar não a filosofia profissional, mas sim os próprios indivíduos legitimados institucionalmente a enunciarem o que deve ou não entrar no discurso filosófico brasileiro.

No subcapítulo 3.2 *De uma filosofia brasileira indisciplinada*, será exposta uma perspectiva de filosofia brasileira que não se enquadra no que chamo de polícia discursiva exercida pela filosofia brasileira profissional. É no sentido de não adequação a um disciplinamento que a denomino *filosofia brasileira indisciplinada*. Para demonstrá-la tomo o livro *Crítica da Razão Tupiniquim*, de Roberto Gomes (2008), como um instaurador discursivo de uma possível filosofia afro-brasileira. A partir dele compreendo a filosofia indisciplinada afro-brasileira como um enunciado que convoca indivíduos a se tornarem sujeitos desses mesmos enunciados. É o enunciado da filosofia como uma antropofagia que será considerado. Desse modo, são expostas as condições da proposição antropofágica que se tornam de fato um enunciado.

No subcapítulo 3.3 *Da repetibilidade do enunciado antropofágico na filosofia e no seu ensino*, compreendo a condição de existência da antropofagia na filosofia, assim como no seu ensino, a partir de dois instauradores discursivos: livros e artigos que me possibilitam descrever a circulação do enunciado antropofágico filosófico. Na condição de enunciados, esses instauradores de discurso serão compreendidos como mais do que proposições ou frases que dizem sobre filosofia e seu ensino. São tomados como um certo tipo de enunciado com força de convocação, que clama por uma diferente forma como professores(as) de filosofia, sobretudo do ensino médio, se relacionam com o que se entende por filosofia e seu ensino. O enunciado antropofágico filosófico, que se repete, convoca os indivíduos professores(as) de filosofia a se tornarem sujeitos que assumem a cultura brasileira como potencialmente constituidora de saberes filosóficos. Isso implica em nos confrontarmos com nossas heranças africanas e indígenas, ou seja, o enunciado filosófico antropofágico implica devorarmos aquilo que filosoficamente negamos. Em última instância, o enunciado antropofágico filosófico diz de lutas e atravessamentos políticos.

O quarto capítulo, *Genealogia das memórias da educação dos/das negros/as a partir das políticas públicas educacionais: a possibilidade da emergência do ensino da filosofia africana e afro-brasileira*, está organizado em três subcapítulos e aborda parte da nossa materialidade. A legislação e os textos subsequentes que tiveram como objetivo orientar, subsidiar e implementar a obrigatoriedade da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica foram concebidos a contrapelo da história. Ao analisar o corpus de pesquisa, busco por memórias educacionais possíveis de serem atualizadas em nosso tempo presente.

Com o subcapítulo *4.1 Produção de saber da população negra a partir dos jornais da imprensa negra entre 1916 e 1950* aponto a importância do Movimento Negro através da imprensa negra. Considerando a lacuna propositiva em termos de legislação para a promoção da cidadania plena da população negra na transição do século XIX para o século XX, os jornais da imprensa negra emergiram como relampejos de resistência no âmbito educacional.

Com o subcapítulo *4.2. Formação discursiva das políticas públicas educacionais e a problematização racial negra* compreende-se os anos de 1960 a 2014 como uma formação discursiva relacionada à questão educacional e às discussões raciais no Brasil. Descrevo uma dispersão por entre um feixe complexo de relações relativamente ao tema racial dispostas em: fóruns, Leis, Convenções, reivindicação de Movimentos Sociais; esfera constitucional; teorias do currículo; conferências de combate ao racismo; criação de associações voltadas para pesquisadores(as) negros e negras; criação de secretarias ministeriais voltadas para a discussão da diversidade étnico-racial e discussões associadas e, por fim, planos nacionais de educação que privilegiam a problematização. Tal formação discursiva dispersa por entre esses variados discursos constituiu as condições de existência da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003).

Com o subcapítulo *4.3 Possibilidade da emergência da filosofia africana e afro-brasileira nas políticas públicas educacionais nacionais e suas reverberações no Estado do Rio Grande do Sul (RS)* descrevo a emergência da filosofia africana e afro-brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 (BRASIL, 2004a), das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006 (BRASIL, 2006), do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008 (BRASIL, 2008b). Aponto também as reverberações de tais discussões no documento do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul (RCGEM) de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

No capítulo *5 O discurso do Ensino da filosofia africana e afro-brasileira*, apresento o modo como procedi com a outra parte do corpus da pesquisa. Ao apresentar critérios de escolha, aponto as relações percentuais que se estabelecem entre filosofias africanas, afro-brasileiras, temas relacionados e filosofias eurocentradas. Diante dessa constatação, busco descrever por onde o discurso da filosofia africana e afro-brasileira se constitui. Assim, exponho a emergência dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), assim como Grupos de Estudo (GEs) e Grupos de Pesquisa (GPs). Diante da emergência dos NEABs, Ges e GPs, descrevo as regiões

do Estado onde se localizam tais entidades. Ressalto, também, a produção discursiva da filosofia africana e afro-brasileira e sua relação de gênero.

Com o capítulo **6** *Filosofia africana e afro-brasileira uma questão?*, procuro descrever o que é dito sobre filosofia africana e afro-brasileira. Assim, descrevo a emergência de uma filosofia egípcia antiga a partir, dos textos do filósofo congolês Théophile Obenga (2004), assim como do arqueólogo e egiptólogo senegalês Cheik Anta Diop (1955). Desde o filósofo sul-africano Ramose (2011) faço menção a uma raiz da filosofia africana. Com o filósofo queniano Odera Oruka (2002) aponto algumas tendências filosóficas africanas contemporâneas.

O subcapítulo **6.1** *Da emergência do paradigma afrocêntrico* apresento as principais características da abordagem epistemológica afrocentrada a partir de Molefi Kete Asante (2009) e Mazama (2009). No subcapítulo **6.2** *Da emergência do paradigma afrocêntrico no discurso do ensino da filosofia africana e afro-brasileira no corpus da pesquisa* aponto a presença do paradigma afrocêntrico na materialidade. No subcapítulo **6.3** *Da emergência da Filosofia da ancestralidade e do encantamento* abordo as características da ancestralidade e do encantamento, assim como aponto a presença de tal concepção filosófica no corpus da pesquisa. No subcapítulo **6.4** *Emergência da abordagem em afroperspectividade* exploro as características do entendimento afroperspectivista, aponto sua presença no corpus da pesquisa, assim como elenco alguns enunciados que emergem a partir da analítica.

No capítulo **7** *Sujeito da experiência: da pobreza à convocação, por uma gramática antropofágica exusíaca no ensino da filosofia* busco realizar uma problematização do sujeito moderno por uma perspectiva decolonial/descolonial. Assim, aponto os limites do sujeito moderno e defendo a reivindicação e emergência do sujeito da experiência na educação e no ensino de filosofia. Desse modo, os saberes antropofágicos, africanos e afro-brasileiros emergem como uma convocação para assumirmos a posição do sujeito da experiência antropofágica. Uma posição que implica uma outra ética, uma outra política e outra poética no campo da educação, assim como para o ensino da filosofia.

No capítulo **8** *Conclusões*, realizo alguns apontamentos referentes à pertinência da pesquisa.

2 INTRODUÇÃO

Esta tese encontra-se em um entrecruzamento de questões raciais, educacionais, filosóficas, pedagógicas, políticas, sociais e históricas. Ao buscarmos pensar/propor outros mundos possíveis para o ensino da filosofia no Brasil, somos convocados a assumir uma posição de responsabilidade ética, política e poética para com os saberes – sejam esses saberes africanos, afro-brasileiros, indígenas ou eurocêntricos. Assumir uma posição de responsabilidade impõe que busquemos por outras imagens de pensamento da filosofia, de seu ensino, da educação. Nessa tese, entre outras questões, tensionamos a imagem cristalizada do início da filosofia. O mais importante não é evidenciarmos em que lugar a filosofia se iniciou, mas como alguns saberes são alçados ao status de filosofia e outros não. Por esse viés de problematização está implicado o próprio modo como entendemos o ensino de filosofia.

Se há problemas com o denominado berço da filosofia, quando a filosofia tem de ser ensinada no ensino médio os problemas não se dissolvem; pelo contrário, aumentam. Pode ocorrer de encontrarmos a íntima relação entre o que se concebe como filosofia e seu modo de ensinar. Se o(a) professor(a) se identifica com Sócrates, ensinará socraticamente. Se o(a) professor(a) se identifica com Descartes, ensinará cartesianamente. Se o(a) professor(a) se identifica com Arendt, ensinará arendtianamente (tendo a autoridade como princípio e não o autoritarismo) e assim por diante. Além de uma possível e desejável identificação com algum(a) autor(a) ou corrente filosófica, há, por certo, que se desenvolver estratégias pedagógicas para que a concepção de filosofia que se possui (seja essa qual for) mobilize de algum modo o(a) estudante em sala de aula. Essa é uma entre tantas características que a filosofia e o seu ensino assumem no ensino médio. Mesmo assim, essa pequena imagem serve para expor a ideia de que ensino e tradição filosófica são dois âmbitos fortemente associados. Ou seja, se a tradição não se questiona sobre sua origem, é possível que o ensino dessa tradição não seja questionado também.

Essa imagem sobre o ensino da filosofia é interessante, porque faz com que o(a) professor(a) se posicione, mesmo que implicitamente, sobre suas inclinações filosóficas e, assim, pense sobre o modo como compreende o ensino. Tal imagem diz do modo como se escolhe determinado(a) filósofo(a) ou de como se escolhe determinada corrente filosófica. Esses dois lados dizem de uma mesma moeda, a saber: dizem da formação do(a) professor(a). Dizem daquilo que o(a) potencial professor(a) recebeu no decorrer da sua formação profissional. Ou dizem daquilo que o(a) potencial professor(a) recebeu e rejeitou (seja por qual razão for) durante essa mesma formação.

Seja como for, o que se oferece como filosofia, bem como o que se oferece em nome de seu ensino a um(a) potencial professor(a), perpassa, entre várias variantes, por questões curriculares que por sua vez se desdobram em questões políticas. Assim, pode-se compreender as questões curriculares em um nível amplo da política, desde a legislação, as orientações, os parâmetros e as diretrizes que incidem no ensino da filosofia no ensino médio. Além do nível amplo da política, que tem por função impor, orientar e direcionar o conteúdo a ser posto sobre a mesa do(a) potencial professor(a) de filosofia, há um outro movimento correlato. Um movimento que diz de um exercício político menor (no que diz respeito ao sujeito e à sua prática diária), mas que também conduz, em grande medida, o “como” e o “o quê” será ofertado em nome da filosofia e de seu ensino na escola. Logo, esse exercício político menor é possível que seja exercido pelo indivíduo dentro de um curso de licenciatura em filosofia.

O possível exercício político menor na formação do(a) professor(a) de filosofia é ou pode vir a ser o espaço da prática da liberdade, que possibilita o exercício da dúvida. Esse espaço da liberdade pode levar o(a) futuro(a) professor(a) de filosofia a pôr em dúvida tanto as afirmações contidas na legislação, como aquilo que recebeu afirmativamente em nome da filosofia e de seu ensino. Deste modo, o exercício da liberdade compreende o âmbito da subjetividade do(a) professor(a) diante da objetividade das leis e das normas, da subjetividade diante da objetividade dos saberes (filosóficos e de seu ensino). Mais do que a objetividade das leis e dos saberes, a prática da liberdade põe no cerne da questão do ensinar filosofia o sujeito professor(a) de filosofia, que terá a responsabilidade de escolher o “o quê” e “o como” ensinar no ensino médio brasileiro. E as questões “o quê” e “como” levam a pensar sobre “para quem” e “onde” se está ensinando filosofia. Essas questões, sobretudo as que se referem ao “para quem” e “onde”, convocam a revisitar e problematizar a tradição filosófica ocidental e ir além dessa, pois se está ensinando filosofia no Brasil. Um Brasil de herança africana que a tradição filosófica relegou ao âmbito dos desumanizados, irracionais - aos despossuídos de alma.

Não se trata de negar a filosofia ocidental, mas sim trata-se de buscar compreender como o ensino da filosofia pode assimilar aquilo que a tradição filosófica ocidental negou, a saber, os saberes africanos e afro-brasileiros. Nesse processo de assimilação, o ensino da filosofia pode se aproximar do movimento antropofágico ocorrido na década de 1920 e que se voltava ao que era próprio do Brasil. O movimento antropofágico voltou suas atenções às culturas e aos saberes brasileiros. Nesse sentido, representaria um ganho tanto para a filosofia quanto para o seu ensino ter como referência o movimento antropofágico. A antropofagia (no sentido da arte literária) diz de um ato de devoração, deglutição, dentição. Essa devoração antropofágica diz respeito tanto à cultura estrangeira como à cultura nacional (que negamos por várias razões).

Seja como for, depois de devorada (a cultura de outrem ou nossa), torna-se força a ser usufruída por aquele que devora. Pode-se dizer que a cultura filosófica estrangeira fora devorada de tal modo que hoje em dia representa grande parte de nossa força intelectual. No entanto, ainda falta devorarmos aquilo que a tradição filosófica ocidental e o ensino da filosofia, em parte, ainda negam, a saber, os saberes africanos e afro-brasileiros. Assim, o ensino da filosofia cumpre um papel importante: reaver nossas heranças africanas e afro-brasileiras de tal modo que se tornem nossa força intelectual também. Mais do que isso, a relação que estabelecemos com os saberes africanos, afro-brasileiros ou indígenas pode potencializar não só o ensino da filosofia como a filosofia e a educação.

Nesse sentido, com esta tese investigamos de que modo ocorre a travessia da interdição dos saberes africanos e afro-brasileiros na produção discursiva do ensino de filosofia nas produções acadêmicas. Buscamos compreender os saberes filosóficos ocultados, negados, assim como aqueles excluídos do discurso do ensino da filosofia. Assim, além de tentar compreender ocultamentos, negações e exclusões, buscamos com a pesquisa descrever as proveniências de uma possível filosofia brasileira (compreendida nos termos das nossas heranças africanas e afro-brasileiras) e suas reverberações para o ensino da filosofia. Nesse processo, descreveremos o próprio modo como a filosofia profissional brasileira encarregou-se de excluir da cena filosófica saberes outros que não o europeu. Isto posto, passo a justificar e apresentar o objeto da pesquisa, assim como a temática de pesquisa, o problema de pesquisa, seus objetivos e a proposta de tese. Posteriormente apontamos nossa perspectiva teórico-metodológica e a materialidade da pesquisa.

2.1 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Primeiramente faço referência à minha formação inicial. O início da minha trajetória importa, porque me possibilitou problematizar questões concernentes ao ensino e à aprendizagem da filosofia¹, assim como possibilitou problematizar questões educacionais mais abrangentes. Desta maneira, faço uma espécie de resgate das lembranças que me marcaram durante essa trajetória de modo que, depois de expostas, justifiquem minha tese e introduzam a problematização do objeto desta pesquisa.

Minhas lembranças acadêmicas se iniciam com o meu ingresso no curso de Graduação em Filosofia Licenciatura Plena na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de

¹ Farei uso do termo “filosofia” com “f” minúsculo em contextos mais gerais. No entanto, quando se tratar da filosofia enquanto uma disciplina escolar farei uso do termo com “F” maiúsculo.

2008. Lembro-me, como se fosse hoje, de uma aula sobre Introdução à Filosofia - FAF 1001. Nesta aula, em um dado momento pôs-se a questão, por parte do professor, relativamente à possibilidade da existência de uma filosofia brasileira. Tal questão motivou grandes risos por parte de um número significativo de colegas da turma. Considerando as risadas dos colegas e o silêncio e olhar condescendente do professor perante à turma, logo conclui que uma temática sobre filosofia brasileira ou algo que se aproximasse dessa discussão seria uma piada, ou seja, algo para não ser levado a sério.

Essa lembrança retorna nesse momento de minha escrita, porque experienciei, de certa forma, o silenciamento da possibilidade de outras formas de saberes filosóficos. Assim, o que me fora transmitido, intencionalmente ou não, com a aula mencionada foi a impossibilidade de outras origens para a filosofia. Compartilhar essa lembrança, em meio de tantas outras que poderiam ser citadas, tem como consequência fazer com que eu pense sobre o papel da própria universidade, que tem, entre suas atribuições, justamente a de conservar, produzir e propagar conhecimentos, distanciando-se, então, de qualquer tipo de prática de apagamento ou silenciamento de saberes. Assim, a importância acadêmica dessa tese reside no fato de buscar oportunizar outras gramáticas para o ensino da filosofia. Segue-se a justificativa social dessa tese. Pode-se afirmar a importância social dessa tese, na medida em que procedemos de modo a resgatar memórias e saberes africanos e afro-brasileiros possíveis de serem atualizados no ensino da filosofia, na educação como um todo, assim como para a sociedade como um bem público.

Ademais, a obrigatoriedade das temáticas envolvendo as culturas africanas e afro-brasileiras e indígenas, a partir da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), foi, e ainda é, um avanço significativo no que diz respeito à preservação e disseminação da cultura brasileira em seu âmbito educacional escolar. Além disso, tais Leis oportunizam a inserção dessas culturas na educação escolar em um sentido epistêmico. Desse modo, torna-se profícuo voltarmos nosso olhar, enquanto pesquisadores(as) em Educação, para a direção dessas culturas não suficientemente abordadas nem consideradas merecedoras do status de saber, ficando, por isto, à margem da educação. Reconhece-se, assim, o preconceito, a discriminação e o racismo na sociedade brasileira como um dos fatores que determina a maneira como se distribui e se aborda, ou não, os saberes, práticas e valores dos povos historicamente marginalizados no Brasil.

Questiona-se, por conseguinte, uma certa tradição filosófica e sua manutenção bem como, via educação escolar, a estabilização dos preconceitos relativos ao que deve, ou não, ser considerado como saber filosófico e inserido nos currículos escolares. Com isso, tem-se no

horizonte desconstruir a tradição filosófica (responsável pela manutenção de preconceitos, discriminação e racismo no interior do discurso filosófico) e oportunizar à sociedade brasileira uma outra maneira de olhar para o passado filosófico, permitindo, assim, que o acesso ao passado possa liberar outros questionamentos para problemas presentes. O ensino escolar da história e culturas afro-brasileiras e africanas no Brasil possui inúmeras adversidades. De modo específico, o ensino das sabedorias, histórias e culturas afro-brasileiras e africanas e suas reverberações para a própria filosofia, bem como para o seu ensino, encontram-se em um processo de travessia.

Considera-se que o ensino da filosofia no ensino médio, sobretudo após a obrigatoriedade da Lei nº 11.684 de 2008 (BRASIL, 2008a), representou um movimento legítimo da comunidade acadêmica no sentido de propor subsídios didático-pedagógicos para o sucesso de sua inserção na escola. Portanto, uma vez superado o problema da presença legal da filosofia no ensino médio, as atenções voltavam-se para aspectos do ensinar filosofia, tais como: o que ensinar em nome da filosofia? Como ensinar filosofia? Para quem ensinar filosofia? O “o quê” diz da própria filosofia que, por sua vez, leva à pergunta sobre o que é filosofia. O “como” diz de quais temas filosóficos, quais problemas filosóficos, assim como diz, também, sobre a melhor abordagem a ser realizada na história da filosofia. Por fim, tem-se o “para quem ensinar filosofia”, âmbito geralmente compreendido na categoria da juventude e as implicações dessa com as rápidas transformações da sociedade contemporânea – questões importantes quando tratamos sobre o ensino escolar. O principal nó a ser desatado com esse último âmbito seria/é fazer com que a filosofia faça sentido para o jovem, tendo em vista que há um recorrente distanciamento entre eles/elas e os saberes filosóficos.

Por certo, os aspectos do ensinar filosofia mencionados são um epítome das questões do ensino da filosofia. Tal síntese é trabalhada por alguns autores considerados referência na área do ensino da filosofia, como Guillermo Obiols (2002), Alejandro Cerletti (2009) e Silvio Gallo (2012). Esses autores, ao refletirem sobre o ensino da filosofia, estão mirando, em grande medida, o ensino e a aprendizagem dos estudantes, mas isso não significa que o/a professor/a seja uma figura desconsiderada nessa relação, pelo contrário,

Em cada atividade proposta, põe-se em jogo a relação que cada professor tem com o filosofar e seu ensino. Não seria admissível nem um ensinar nem um filosofar diante dos quais os próprios professores fossem mediadores passivos ou do qual se sentissem alheios (CERLETTI, 2009, p. 78).

Destaca-se, assim, a relação entre professor(a), filosofia e seu ensino. Uma relação que deve procurar desviar-se da passividade e do alheio. Em linhas gerais, pode-se dizer que o ensino da filosofia orbita entre dois pontos: a tradição filosófica (aqui inclui-se história da filosofia, autores(as), problemas filosóficos, temas etc.) e a melhor maneira, o método mais adequado de se ensinar tal tradição aos estudantes, tendo em vista as peculiaridades do contexto. Entre esses dois pontos encontra-se o(a) professor(a) e suas escolhas, que não deixam de ser, também, pessoais. “Ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que, em última instância, são pessoais” (CERLETTI, 2009, p. 80). Essa caracterização do ensino presta-se tanto ao nível médio quanto ao ensino superior, pois, para além do(a) jovem estudante, o(a) futuro(a) professor(a) em formação também se movimenta no terreno teórico, a partir de escolhas que, ao fim e ao cabo, são pessoais. Isso não significa desconsiderar as leis, normas, orientações relacionadas às políticas públicas, assim como não se desconsidera a importância das teorias didáticas que são parte fundamental do discurso do ensino da filosofia:

O fato de que as autoridades educativas implementem programas curriculares que enquadrem o ensino ou definam certos “conteúdos mínimos” a desenvolver nos estabelecimentos oficiais não constitui, por si só, nem um impedimento nem uma garantia de que haja ensino filosófico. No caso da filosofia, qualquer conteúdo prescrito vai ter de ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que sua aula se converta em um espaço para o pensamento (CERLETTI, 2009, p. 78-79).

Assim, para além das autoridades educativas e dos programas curriculares, reafirma-se, aqui, a centralidade do(a) professor(a) e sua relação com a filosofia que, por vezes, escapa ao que esses preconizam. No entanto, pode-se dizer que tradicionalmente a relação que o(a) professor(a) estabelece com a filosofia no Brasil é de *uma* filosofia: a filosofia ocidental, uma filosofia de origem grega, com suas linhas de desenvolvimento em países europeus e sua forma mais bem-acabada em regiões geográficas estadunidenses.

Carregando essa imagem da filosofia ocidental, o/a professor(a) pensa em/nos meios de melhor ensiná-la. O êxito do ensino da filosofia passa, em grande parte, pela capacidade do(a) professor(a) em, de algum modo, fazer com que o(a) estudante reconheça os principais problemas filosóficos e problematize. Acima de tudo, o êxito do ensino da filosofia ancora-se na possibilidade de o(a) estudante tomar/incorporar/revestir-se/imbuir-se dos problemas filosóficos *como se* fossem seus. Ou seja, uma apropriação dos problemas filosóficos, por parte dos(as) estudantes, de tal maneira que esses não se sintam um pouco filósofos, mas sejam, em algum grau, filósofos também. E para que também se sintam filósofos (estudante e professor(a)), a relação com o problema filosófico deve dizer de uma relação íntima do indivíduo com o problema, uma relação até mesmo epidérmica. “O professor deverá selecionar

alguns problemas filosóficos, de preferência que tenham uma significação existencial para os alunos, pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele” (GALLO, 2012, p. 94).

Assim, há algo que põe no mesmo patamar seja o(a) professor(a) de filosofia, seja o(a) estudante do ensino médio: ambos filosofam quando sentem o problema na pele. Porém, penso que, para um indivíduo sentir um problema na pele, tal sentir passa pelo registro de uma afetação, de um acontecimento que diz de uma experiência do próprio indivíduo. O contrário disso, ou seja, o indivíduo que não sente o problema na pele, porque o problema do filósofo não lhe toca, esse indivíduo não experimenta o problema haja vista ser “[...] incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2017, p. 26). O problema filosófico, nesses termos, passa pela relação que o sujeito experimenta com aquilo que lhe toca, com o que lhe acontece, de tal modo que se torne um problema seu.

Entretanto, ainda estamos inseridos, professores(as) e estudantes, fortemente em uma tradição filosófica que nega, entre outras coisas, o corpo de modo geral e, sobretudo, o corpo negro. É verdade que Nietzsche, enquanto um representante da tradição filosófica, problematizou o corpo, mas não as suas implicações raciais epistêmicas, por exemplo. De modo geral, na filosofia o corpo em si é algo negado ou inferiorizado,

Além do mais, a filosofia clássica, como a ontologia, como a dialética, como saber segundo princípios, busca verdades que sejam independentes da experiência, que sejam válidas com independência da experiência. A razão tem que ser pura, tem que produzir ideias claras e distintas, a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso *corpo*, à nossa paixão, a nossos amores e a nossos ódios (LARROSA, 2017, p. 39, grifo nosso).

A tradição filosófica calcada na razão não somente nega ou inferioriza o corpo, sobretudo o corpo negro, mas também o faz em relação a tudo aquilo que seja da ordem da impureza, da confusão, da concretude, das particularidades, do contexto, das paixões, dos amores e dos ódios. Nesse sentido, a tradição filosófica nega, inferioriza ou submete a experiência. Além disso, a proximidade da filosofia com a ciência moderna levou a transformar a confusão, os desvios, as impurezas próprias da experiência em um método seguro, fazendo dessa um experimento. No que concerne a filosofia e seu ensino, o que ocorre é, também, uma procura por segurança. Uma segurança que nos fez e faz definir o que é filosofia, bem como o seu ensino. A filosofia é definida desde uma tradição que nega, inferioriza ou submete a experiência, o ensino dessa filosofia tende a replicar tal posição. E, desse modo, um trabalho pautado por sentir o problema na pele fica cada vez mais raro.

Nesse sentido, a aposta nesta pesquisa está em apontar como os saberes africanos e afro-brasileiros convocam uma outra experiência com filosofia e seu ensino, tendo em vista que, para além da negação do corpo e de tudo que isso implica, a tradição filosófica ocidental tratou de inferiorizar, despossuir de alma, animalizar e destituir de razão o corpo negro. Esse mesmo corpo negro de onde advêm os saberes africanos e afro-brasileiros que ao fim e ao cabo dizem, também, de uma filosofia brasileira. Assim, a história e cultura africana e afro-brasileira emergem tanto para a filosofia tradicional quanto para o seu ensino como a possibilidade de produção de uma outra linguagem menos pautada nos pares ciência-técnica e teoria-prática e mais voltada para o par experiência-sentido segundo nos lembra Larrosa (2017) – uma experiência africana e afro-brasileira e os sentidos que damos a este par (experiência-sentido) no ensino de filosofia no ensino médio. Esse retorno ao corpo negro é aquilo em torno de que os saberes africanos e afro-brasileiros tensionam a filosofia assim como o seu ensino. Um retorno, ou uma mirada, que faz com que não fiquemos (professores(as) e estudantes) alheios² ao que nos acontece aqui no Brasil. Um retorno que convoca professores(as) a enfrentarem o racismo estrutural e institucional brasileiro que como tal se faz presente no âmbito da educação.

À vista disso, penso que, no âmbito da filosofia, bem como de seu ensino, ainda temos o que resgatar dos estilhaços históricos potencializadores do movimento cultural e artístico denominado de movimento antropofágico: criado há quase um século, no ano de 1922, ele foi inspirado na antropofagia praticada por alguns povos originários brasileiros (mas também por outros povos ao redor do mundo) e que consistia no ato de comer partes do corpo do inimigo, do estrangeiro, em cerimônia que marcava um ritual de apropriação das forças desse. No movimento modernista de inspiração antropófaga buscava-se semelhante processo de absorção, agora, voltado para a cultura e arte brasileira. Sem desfazer-se do que vinha de fora, ou seja, da cultura e arte estrangeira, a proposta antropofágica era devorar a cultura estrangeira a ponto de transformá-la em algo originariamente brasileiro. Ou seja, a antropofagia declinava de uma reprodução estrangeira desenraizada do contexto nacional. Com isso, o povo constituidor do Brasil, sobretudo os povos negro e indígena, passou a ganhar relevância na arte antropofágica.

A filosofia pela ótica antropófaga, bem como o ensino da filosofia por esse mesmo viés, nos provoca a pensar a devoração daquilo que é o estrangeiro à própria filosofia e ao seu ensino, a saber, nossa ancestralidade africana e afro-brasileira. De modo paradoxal, a antropofagia nos convoca a devorar o estrangeiro de nós mesmos. Para devorarmos essa ancestralidade, devemos devorar, também, nosso preconceito, nossa discriminação e nosso racismo estrutural e

² Sobre a noção do termo “alheio” parto da concepção proposta por Armijos Palácios (2004) em seu livro *Alheio olhar*.

institucional, transformando isso que negamos (o estrangeiro de nós mesmos) em nossa força intelectual, ética, política. Assim, a antropofagia aponta para caminhos que dizem do distanciamento de uma “consciência enlatada” (no caso dessa tese, entenda-se consciência enlatada como filosofia ocidental) para uma maior aproximação com a realidade nacional,

No “manifesto” de Oswald destaca-se o mesmo desprezo pelo saber especulativo e analítico presente em outros documentos da época. O saber especulativo, a ciência, a lógica, a gramática, todas as abordagens sistêmicas da realidade são consideradas formas de “consciência enlatada”, portanto dispensáveis. A estas formas de consciência correspondem certos tipos de experiência. As formas de “consciência enlatada” e as experiências correspondentes foram trazidas para o Brasil no processo de colonização do país. Iniciou-se desta maneira a cadeia de importação cultural que nos mantém presos ou dependentes dos países colonizadores. Em função desse processo passou-se a produzir no país uma cultura desvinculada da realidade nacional (MORAIS, 1978, p. 144).

Destaca-se que as consciências enlatadas possuem uma experiência correlata que, afinal de contas, se produz no processo de desvinculação da realidade nacional, efeito da colonização e da importação cultural. Se, por um lado, a consciência enlatada produz uma experiência, também enlatada, ou seja, distante da realidade nacional; por outro lado, a experiência com o próprio Brasil, entendida em suas heranças africanas e afro-brasileiras, abre possibilidade para outras experiências. E esta relação entre heranças africanas e afro-brasileiras e diferentes modos de experiência, que daí possam ocorrer, pressupõe um tipo de sujeito que, convocado pelas culturas e sabedorias africanas e afro-brasileiras para o ensino da filosofia, afirma um estado de abertura e, mais do que isso, encontra-se exposto,

O sujeito da experiência é um sujeito “exposto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2017, p. 26).

No sentido do sujeito da experiência, no caso o sujeito professor(a) de filosofia, é menos aquele(a) que sabe realizar oposições entre autores ou teorias, assim como é menos aquele(a) que sabe como impor aos estudantes teorias e problemas. O sujeito da experiência (o sujeito professor(a)) é menos aquele(a) que propõe temas e histórias da filosofia já muito bem definidas. No caso da filosofia africana e afro-brasileira e seu ensino, os riscos e vulnerabilidades que implicam o sujeito exposto da experiência envolvem justamente a abertura para o pensamento do outro. O outro de nós mesmos que historicamente negamos em termos filosóficos. Entretanto, ensinar filosofia pressupõe a abertura para o pensamento do outro. Quando não ocorre essa abertura, continuamos em nossas consciências enlatadas a reproduzir

experiências muito bem fechadas, que em nenhum momento nos expõem ao risco de sentir o problema filosófico na pele. Esse mesmo perigo de que a filosofia profissional brasileira dominante procura desviar-se. Diante do exposto até o momento:

- a *temática de que trata a tese* é: o ensino da filosofia africana e afro-brasileira no ensino médio;

- a *tese a ser perseguida* é: o discurso que circula nos livros/revistas/dissertações do Mestrado Profissional em filosofia e a Lei nº 10.639/2003, que tematiza a filosofia africana e afro-brasileira e seu ensino, convoca o(a) professor(a) de filosofia a assumir uma posição de sujeito da experiência antropofágica, para além do posicionamento de(a) professor(a) como sujeito do conhecimento;

- o *problema de pesquisa* é: de que modo ocorre a travessia da interdição dos saberes africanos e afro-brasileiros na produção discursiva do ensino de filosofia nos trabalhos acadêmicos?

- o *objetivo geral da pesquisa* é: problematizar os enunciados acerca dos saberes africanos e afro-brasileiros e a posição de sujeito do(a) professor(a) no discurso do ensino da filosofia escolar nas produções acadêmicas;

- os *objetivos específicos* são: apontar os ditos sobre os saberes africanos e afro-brasileiros na referida produção acadêmica; analisar os enunciados que constituem o discurso da filosofia africana e afro-brasileira e de seu ensino; identificar e problematizar a perspectiva didático-pedagógica enunciada no discurso da filosofia africana e afro-brasileira; compreender a possível convocação do posicionamento do sujeito da experiência antropofágica nos livros, nas coletâneas e revistas acadêmicas especializadas em ensino de filosofia no ensino médio que tematizam a filosofia africana e afro-brasileira.

2.2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A perspectiva teórico-metodológica de nossa pesquisa tomará como referência alguns conceitos de Michel Foucault, assim como o conceito de experiência de Walter Benjamin.

Assim sendo, pretende-se realizar uma aproximação entre os dois filósofos de modo a potencializar esta tese.

Os estudos empreendidos por Foucault foram vastos e profícuos. Seus efeitos podem ser observados em várias áreas do conhecimento, sendo a Educação uma delas. Ademais, existe vasta bibliografia no que se refere à aproximação entre as investigações empreendidas por Foucault e a Educação – por exemplo, para citar apenas algumas, *Foucault e a Educação* (VEIGA-NETO, 2003); *Biopolítica, governamentalidade e educação: introduções e conexões*, a partir de Michel Foucault (GADELHA, 2009), e *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão* (FISCHER, 2012). Além destas obras, há vasta produção de livros e compilações de textos que demonstram as várias possibilidades de se movimentar no terreno educacional a partir de conceitos de Michel Foucault.

Tendo em vista algumas maneiras de adentrar nas pesquisas foucaultianas, estas podem ser compreendidas em três fases que não se dissociam necessariamente: arqueológica, genealógica e aquela em que o autor desenvolve suas problematizações acerca da ética. Em cada período da pesquisa foucaultiana está em jogo a prevalência constitutiva de um determinado domínio. O período arqueológico corresponde à constituição do saber; o período genealógico diz respeito ao domínio das relações saber-poder; e o período ético relaciona-se à constituição do indivíduo em sujeito de sexualidade, a partir de processos de subjetivação. Tem-se como metodologia de pesquisa o que muitos estudiosos da obra de Foucault vão denominar de procedimento arqueogenealógico ou arqueogenealógico, em que se ressalta a não separação estanque entre as esferas de saber, poder e ética, ou seja, essas podem ser compreendidas de forma inter-relacionada. O que pode ocorrer, de forma pontual dentro do processo de pesquisa, é a mudança no enfoque do(a) pesquisador(a), em cada fase dos estudos foucaultianos, na medida que se mostre preciso acionar determinados conceitos da obra do filósofo. Assim, pode-se explicitar as características de cada procedimento teórico-metodológico sem a pretensão de fixá-las. Deste modo, caracterizarei, de modo pontual, as fases arqueológica e genealógica.

No tocante à fase arqueológica, temos como principais livros desse período: *História da Loucura* (FOUCAULT, 2017), *O Nascimento da Clínica* (FOUCAULT, 2018a), *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 2007) e a *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2012). Cabe ressaltar que *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2012) fora escrito visando a responder aos críticos de Foucault que o acusavam, entre outras coisas, de não haver método em seus procedimentos de pesquisa. Procedimentos postos em prática em investigações anteriores que culminaram nos já supramencionados livros. Assim, *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT,

2012) é um importante marco na trajetória arqueológica de Foucault no que se refere menos ao estabelecimento de uma metodologia e mais a uma reflexão, revisão, ao aprofundamento e, também, a mudanças de percursos investigativos. Nesse sentido, o que se busca em *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2012) não é a exposição de um método propriamente dito, mas a demonstração dos procedimentos de uma pesquisa de cunho arqueológico.

A pesquisa de cunho arqueológico tem como uma de suas principais características atribuir ao saber seu campo de análise. Isso significa dizer que, desde essa perspectiva, o saber não é privilégio ou exclusividade da ciência. O saber arqueológico mantém uma relação de independência face ao conhecimento científico. Dessa forma, o deslocamento que a arqueologia opera, no que se refere à peculiaridade de sua pesquisa, é o de compreender o saber como um nível de conhecimento mais básico que o conhecimento científico “Essa trajetória [arqueológica], pode-se logo dizer, é o deslocamento de uma região de conhecimento para o saber, pensado como um nível de conhecimento mais elementar que a ciência” (MACHADO, 2007, p. 10). A arqueologia distingue-se da epistemologia, pois enquanto a primeira expande sua compreensão dos modos pelos quais o saber é produzido, a segunda pretende-se estar à altura das ciências considerando a racionalidade como central. A epistemologia compreende a racionalidade como um processo em constante aperfeiçoamento. A arqueologia, por sua vez, procura realizar a crítica da própria noção de racionalidade. Como consequência procedimental, tem-se que a arqueologia, nas palavras de Foucault (2012, p. 221), busca sua materialidade em territórios diversos, tais como

[...] textos “literários” ou “filosóficos”, bem como textos científicos. O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas.

Caracterizando o terreno arqueológico como algo diverso perpassado por diferentes domínios, Foucault (2012, p. 219-220), ao definir saber, diz que é um

[...] conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico[...] um saber é, também, o espaço onde o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização oferecidas pelo discurso. [...] Há saberes que são independentes das ciências [...] mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

Ao delimitar o que é o saber no excerto supramencionado, Foucault (2012) nos oferece cinco definições que diferem entre si, mas não se desvinculam, pelo contrário, se reforçam. Assim, tem-se que o saber relaciona-se a quatro conceitos-chave do procedimento arqueológico: prática discursiva, sujeito, discurso e enunciado.

Dentre os conceitos-chave que nos auxiliam a compreender o procedimento arqueológico, inicio explicitando o que vem a ser discurso por esta via analítica. A maneira como ele é tratado arqueologicamente diz de uma abordagem radicalmente diferente que,

[...] consiste em não mais tratar os discursos como um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2012, p. 60).

Se, por um lado, a análise do discurso pode ser entendida como análise de texto (signos, significantes, representação de algo), por outro, a analítica do discurso de cunho arqueológico trata o discurso como uma prática que forma sistematicamente os objetos dos quais se fala. Sem desconsiderar o nível dos signos e dos significados (das frases e das proposições), a arqueologia reivindica uma abordagem do discurso que busca escapar ao âmbito da representação. Nesse sentido, a arqueologia intenta descrever as regras de condição de existência que possibilitam os indivíduos referirem-se a determinados objetos. O discurso é menos uma atitude exegética e mais a descrição de regras, condições de apropriação e de utilização, assim como nos diz Foucault (2012, p. 147-148):

[...] discurso deixa de ser o que é para a atitude exegética: tesouro inesgotável de onde se pode tirar sempre novas riquezas, e a cada vez imprevisíveis; providência que sempre falou antecipadamente e que faz com que se ouça, quando se sabe escutar, oráculos retrospectivos; ele aparece como um bem - finito, limitado, desejável, útil - que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não somente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Distanciando-se de uma atitude exegética e aproximando-se de regras de aparecimento, condições de apropriação, utilização, e evidenciando, assim, a questão do poder, o discurso distingue-se, definitivamente, da linguística. Se, por um lado, em algumas abordagens teóricas do discurso, há uma nítida distinção entre teoria e prática, por outro lado, no discurso em sentido arqueológico não ocorre essa divisão, pois ele já é uma prática. Chegamos, então, ao segundo

conceito-chave que nos auxilia a compreender o procedimento arqueológico, a saber, o conceito de prática discursiva.

Os conceitos no interior da arqueologia estão intimamente correlacionados. De tal modo é assim que à caracterização da noção de saber, anteriormente apresentado como domínio privilegiado da arqueologia, se articula uma definição da prática discursiva: “[...] o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 219-220). Para além dessa acepção de prática discursiva, antes mencionada, Foucault (2012, p. 144) nos oferece outra definição que serve como complemento:

Não podemos confundi-la [prática discursiva] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferências; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Foucault (2012), chamando a atenção para o fato de que a prática discursiva não se refere à construção de frases gramaticais, mas sim às condições que possibilitam a função enunciativa, faz com que precisemos, nesse momento, o conceito de enunciado para a analítica do discurso. Chega-se, desta forma, ao terceiro conceito-chave que nos auxilia na compreensão da arqueologia – o conceito de enunciado que se destaca na analítica do discurso de tal maneira que Foucault irá definir o próprio discurso como um conjunto de enunciados:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo o aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído por um número de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2012, p. 143).

Deste modo, o enunciado não se reduz à frase ou proposição, mas se dá nas frases e nas proposições, também. Assim, para que uma frase ou proposição seja considerada enunciado é preciso que satisfaça algumas exigências que diferem daquelas da gramática. Pela perspectiva arqueológica, o enunciado, diferentemente das frases e proposições, convoca os indivíduos a se tornarem sujeitos de enunciados a partir de certas condições históricas, anônimas e determinadas no tempo e espaço específicos. Tendo em vista tais condições,

Isso faz do enunciado algo diferente e mais que um simples agregado de signos que precisaria, para existir, apenas de um suporte material - superfície de inscrição, substância sonora, matéria moldável, incisão vazia de um traço. Mas isso o distingue, também e sobretudo, da frase e da proposição (FOUCAULT, 2012, p. 116).

Se, por um lado, as frases e proposições são visíveis, por outro lado, “O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto. Não oculto por definição, já que caracteriza as modalidades de existência próprias de um conjunto de signos efetivamente produzidos” (FOUCAULT, 2012, p. 133). Desde essa perspectiva, sustenta-se a afirmação de que, mais do que utilizar a linguagem (signo/significante) para se reportar a objetos, o discurso, enquanto conjunto de enunciados, diz de uma prática em que são produzidos os objetos aos quais se refere. No meio desses objetos aos quais a prática discursiva se refere o sujeito encontra-se inserido. Assim, chegamos ao quarto conceito-chave para compreendermos o procedimento arqueológico: o conceito de sujeito.

A arqueologia foucaultiana busca escapar da compreensão de sujeito a priori. Por exemplo, um sujeito como aquele concebido pela filosofia cartesiana o qual corresponde a uma consciência solipsista e anistórica. Pelo contrário, os procedimentos de pesquisas empreendidos por Foucault tentam descrever o próprio sujeito produzido no movimento histórico atravessado por relações de saber e poder. Assim, a análise do discurso arqueológico é menos a investigação de um sujeito fixo e mais a descrição dos diferentes modos pelos quais variados indivíduos tornam-se sujeitos em determinados discursos. Ao aproximarmos o procedimento arqueológico enquanto discurso e o conceito de sujeito tem-se que,

Assim, na análise do discurso foucaultiana, falar de sujeito do discurso é, igualmente, multiplicar o sujeito, mostrar as diferentes formas de pensá-lo: quem fala neste texto? E de que lugar fala? De que autoridade se investe alguém para falar aqui e não em outro espaço? Quem pode falar sobre isto? Quais as regras segundo as quais a alguém é permitido afirmar isto ou aquilo, neste ou naquele lugar? Quando fazemos essas perguntas, assumimos um modo foucaultiano de complexificação do tema do sujeito dos discursos -, contrariamente à concepção de história na qual se faz “da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática [...]” (FISCHER, 2013, p. 133).

O sujeito do discurso não é uma pessoa, mas se trata das posições que os indivíduos assumem em determinados discursos, tornando-se sujeitos. Portanto, também não corresponde ao sujeito gramatical, mas ao sujeito entrelaçado em relações de poder e saber que, como tais, determinam as condições de existência que os indivíduos assumem quando posicionados em um dado discurso.

No que concerne ao período genealógico dos estudos foucaultianos, pode-se considerar como algumas das principais obras que compreendem esta fase: *Ordem do discurso* (FOUCAULT, 2014a), *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (FOUCAULT, 2014b) e *História da sexualidade: a vontade de saber* (FOUCAULT, 2018b). Sabe-se que Foucault nunca tematizou acerca da escola especificamente, entretanto, no que se refere ao seu período

genealógico, em seu livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2014b) o autor descreve o exercício do poder e suas microrrelações com a massa dos corpos informes, com o corpo individualizado, com o indivíduo e suas sujeições. O filósofo evidencia, sobretudo no capítulo sobre os *Corpos Dóceis*, toda uma maquinaria produtiva e controladora a qual tem, no espaço e no tempo, suas noções fundamentais. Uma das peculiaridades do procedimento genealógico reside no fato de que o poder é compreendido não como algo da ordem da repressão, pelo contrário, é entendido em sua positividade, ou seja, é entendido em sua capacidade de produção: “O discurso veicula e produz poder” (FOUCAULT, 2018b, p. 110).

Além da abordagem do poder como algo da ordem da produção (não, da repressão), o procedimento genealógico compreende o modo de fazer história de maneira distinta. A genealogia desenvolvida por Foucault toma a genealogia nietzschiana como inspiração. Desse modo, Foucault, acompanhando Nietzsche, recusa a abordagem da história que privilegia a procura por um ponto inicial. Contrariamente a uma busca pela origem, o método genealógico desenvolve procedimentos de abordagem histórica nos termos da proveniência (*Herkunft*) e da emergência (*Entstehung*). No livro *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 1979), Foucault, comentando Nietzsche no que toca ao seu modo genealógico de pesquisar a história, marca três maneiras a partir das quais o filósofo alemão entende a pesquisa sobre a história.

Um primeiro método de se proceder, em uma pesquisa histórica, seria a busca pela origem (*Ursprung*), recusada por Nietzsche, em muitos casos, pois ela se interessa pelo que está à espera por ser descoberto. Dessa maneira, segue Foucault (1979, p. 20) em sua leitura sobre Nietzsche, “[...] termos como *Entstehung* ou *Herkunft* marcam melhor do que *Ursprung* o objeto próprio da genealogia”. Assim, temos que a *Herkunft* (proveniência) intenta,

[...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: e demarcar os acidentes, os ínfimos desvios - ou ao contrário as inversões completas - os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos - não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 1979, p. 21).

Posteriormente, Foucault (1979, p. 32) explica como se dá a história genealógica nos termos da emergência: “[...] isto é de fato o próprio de *Entstehung*: não é o surgimento necessário daquilo que durante muito tempo tinha sido preparado antecipadamente; é a cena em que as forças se arriscam e se afrontam, em que podem triunfar ou ser confiscadas”. A genealogia foi o deslocamento realizado por Foucault, uma vez que ele entendeu que apenas a arqueologia não seria suficiente para as suas análises com relação à investigação acerca do

poder. Em decorrência disso, deu-se a conhecida justaposição arqueogenealogia – termo geralmente utilizado por estudiosos foucaultianos.

Com o termo arqueogenealogia tem-se, mais uma vez, a demonstração de que os procedimentos de pesquisa empreendidos por Foucault não se separam. Assim, ao especificar a tarefa da genealogia, Foucault (1979, p. 171) diz que

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências. Não que reiviniquem o direito lírico à ignorância ou ao não-saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Pouco importa que esta institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências, como no caso do marxismo; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater.

Desse modo, tem-se que o procedimento genealógico serve, inicialmente, para liberar os saberes não legitimados das instâncias teóricas unitárias que, por sua vez, buscam depurar, hierarquizar e ordenar sob a justificativa de um conhecimento verdadeiro e de uma ciência. A genealogia reivindica a insurreição dos saberes ante os efeitos centralizadores do poder. Nesse sentido, concebe-se o poder em duas vias: o poder em sentido positivo (não mais como repressão) e o poder não mais como algo centralizado e unificador (poder da política tradicional), mas como algo que se dá nas relações entre diferentes e variadas instituições e indivíduos uns sobre os outros. A genealogia, em síntese, combate o discurso científico na medida em que esse desqualifica, deslegitima e hierarquiza os saberes, tendo a racionalidade como seu pano de fundo. Situando de modo geral, o projeto arqueogenealógico de Foucault (1979, p. 172) nos diz que,

Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emerge desta discursividade. Isto para situar o projeto geral.

Por fim, uma das questões que a genealogia impõe ao(à) pesquisador(a) e, assim, faz com que este(a) não se esqueça do papel do autoexame é:

E a partir do momento que se extraem fragmentos de saber que se procurou desenterrar, não correm eles o risco de serem recodificados, recolonizados pelo discurso unitário que depois de tê-los desqualificados e ignorado quando apareceram, estão agora prontos a anexá-los ao seu próprio discurso e a seus efeitos de saber e poder? Se queremos proteger esses fragmentos libertos, não corremos o risco de construir um discurso unitário, ao qual nos convidam, como uma armadilha, aqueles que nos dizem: Tudo isso está certo, mas em que direção vai, para formar que unidade? (FOUCAULT, 1979, p. 173).

Tendo em vista o anteriormente dito, o referencial teórico-metodológico o qual Foucault nos propõe pôr em exercício será entendido, aqui, como uma prática conforme consta em diálogo travado entre Foucault e Deleuze em *Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze* (FOUCAULT, 1979). No referido diálogo sobre a relação entre teoria e prática, os autores dizem: “É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela [a teoria] é uma prática. Mas local e regional [...] não totalizadora” (FOUCAULT, 1979, p. 71). Importa destacar que essa relação teoria-prática, desde a qual se compreende ambas como resultando na atividade prática, diz de uma relação entre o intelectual e o saber. A conclusão a que Foucault chega, nessa mesma discussão travada com Deleuze, é de que se anteriormente os intelectuais assumiam o papel de dizer a verdade sobre determinado tema, eles seriam a consciência do povo desorientado, agora os intelectuais são, ao mesmo tempo, objeto e instrumento na ordem dos saberes e das verdades.

Desse modo, os intelectuais não se apresentam nem à frente nem atrás do povo, mas ao lado desses em uma luta contra o poder, fazendo com que esse apareça lá onde é mais invisível. A teoria como uma prática torna-se instrumento de uma luta. E, como instrumento de luta, os conceitos foucaultianos apresentam-se como ferramentas ao(à) pesquisador(a). É por essa razão que Gilles Deleuze se referirá à teoria foucaultiana da seguinte forma:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Compreendendo a arqueogenealogia como uma “caixa de ferramentas”, os conceitos por meio dos quais pretendo dar sequência a esta tese inicialmente são discurso, poder, enunciado, disciplina e saber. Com tais conceitos busca-se descrever “Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou saber vocês querem ‘menorizar’ quando dizem: ‘Eu que formulo este discurso, enuncio um discurso científico e sou cientista?’” (FOUCAULT, 1979, p. 172). Com essa pesquisa, a ênfase não recairá tanto no discurso científico ou do cientista, mas antes no discurso filosófico e do professor de filosofia enquanto aquele que também fala dentro de um

determinado regime discursivo e produz efeitos de verdades. Assim, reconfigura-se a pergunta genealógica sem perder de vista sua potência: que sujeito falante, que sujeito de experiência ou saber vocês querem minorizar quando dizem: “Eu que formulo esse discurso, enuncio um discurso filosófico e sou professor de filosofia”?

Tendo em vista que os discursos produzem um efeito de memorização de um possível sujeito de experiência é que se busca, com essa tese, também trabalhar com o conceito de experiência em Walter Benjamin. Por mais que Benjamin e Foucault tenham suas diferenças referentes às trajetórias teóricas e metodológicas percorridas, são possíveis algumas aproximações entre esses dois autores sem prejuízo conceitual a ambos. Se, por um lado, Foucault, ao longo de sua trajetória, afasta-se da tradição marxista, por outro, Benjamin é o menos ortodoxo dos materialistas dialéticos. O primeiro trabalha com a noção de descontinuidades históricas, o segundo trabalha com os cacos da história, com aquilo que é deixado de lado pela história dominante. Seja como for, ambos tomam a história a contrapelo.

Situando a relevância das reflexões benjaminianas, Renato Franco (2015, p. 13) afirma que,

Seu pensamento é também original no tocante aos temas e assuntos: como poucos, esse intelectual desgarrado, nômade, típico da modernidade capitalista, foi capaz de identificar nos aspectos desconsiderados pela maior parte dos pensadores as questões mais candentes e significativas de nossa época. Por isso, a leitura de sua obra é também desafiadora em outro sentido: ele parece iluminar de maneira fecunda e surpreendente nossa própria experiência histórica, além de continuar a iluminar os compromissos teóricos e políticos em que estamos, de um modo ou de outro, envolvidos.

Considerando que a obra benjaminiana é vasta e multifacetada, nos interessará as considerações benjaminianas em torno do conceito de experiência que, de certo modo, perpassa boa parte das investigações do filósofo.

No que se refere aos escritos sobre o conceito de experiência, Benjamin trabalha especificamente tal conceito nos seguintes ensaios: *Experiência* (BENJAMIN, [1913] 2009), *Sobre o programa da filosofia do porvir* (LIMA; BATISTA, 2013), de 1918, *Experiência e pobreza* (BENJAMIN, [1933] 1994), *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (BENJAMIN, [1936] 1994) e *Sobre alguns temas baudelairianos* (LIMA; BATISTA, 2013), de 1940. No escrito sobre *Experiência* (de 1913), texto em que, pela primeira vez, o filósofo tematiza a noção de experiência, o autor apresenta tal conceito como algo da ordem da opressão do adulto exercida sobre a juventude,

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhes? Nós ainda não experimentamos nada (BENJAMIN, [1913] 2009, p. 21).

A consequência da experiência entendida como opressão do adulto sobre a juventude é incapacitar os jovens de compreender a experiência considerando suas outras qualidades. Além disso, conclui-se, tendo em vista o ensaio *Experiência* (de 1913), que: “Há, portanto, já no primeiro texto de Walter Benjamin dedicado ao tema, uma clara consciência sobre a importância ética do conceito de experiência” (LIMA; BATISTA, 2013, p. 455).

Já no ensaio *Sobre o programa da filosofia do porvir* (LIMA; BATISTA, 2013), produzido em 1918, Benjamin estabelece um diálogo com Kant, sobretudo com relação ao conceito de experiência e conhecimento. Benjamin dirá que Kant compreendeu a diversidade da realidade como uma experiência de ordem inferior, deste modo, Kant não teria levado em consideração outra experiência, mas tão somente a experiência como algo da ordem do efêmero. No entanto, com isso Benjamin não rejeita totalmente o sistema kantiano, mas busca desconsiderar partes do sistema kantiano que impediriam a constituição da experiência a partir das condições históricas: “[...] é de grande importância para a filosofia do futuro reconhecer e resolver quais elementos da filosofia kantiana devem ser adotados e cultivados, e quais devem ser retrabalhados, e quais devem ser desprezados” (BENJAMIN, 2000, p. 102, *apud* LIMA; BATISTA, 2013, p. 458-459). Nesse sentido, Benjamin posiciona-se contra o rebaixamento da experiência e considera a experiência científica apenas como mais uma entre tantas outras criadas através da história.

Nos ensaios que se seguem, Benjamin abordará a experiência, a partir do advento da modernidade e o consequente avanço da técnica em um horizonte capitalista. Em *Experiência e Pobreza* (BENJAMIN, [1933] 1994) e *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (BENJAMIN, [1936] 1994), Benjamin compreende a experiência em seu movimento de declínio e a arte de narrar em vias de desaparecer. O filósofo constatara nos escritos de *Experiência e Pobreza* (BENJAMIN, [1933] 1994), já no período do pós-guerra, uma pobreza de experiências comunicáveis entre os soldados que regressavam da primeira guerra mundial de 1914,

Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado, silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a

experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, [1933] 1994, p. 114-115).

Considerando tal extravio da experiência, Benjamin aponta para uma das tarefas da filosofia, a saber, compreender de forma precisa o empobrecimento da experiência pelo qual o período da modernidade estava atravessando. Segundo Lima e Batista (2013, p. 465), o ensaio *Experiência e Pobreza* (de 1933) assevera que “[...] carece antes de tudo uma transformação ética no homem para se alcançar uma epistemologia adequada à experiência moderna”.

Estabelecendo um diálogo com o ensaio *Experiência e Pobreza*, Benjamin em *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (de 1936) discutirá o processo de extinção da arte de narrar:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço é generalizado. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, [1936] 1994, p. 197-198).

Centrado nas figuras do camponês sedentário e do marinheiro comerciante como exemplos de narradores arcaicos, a experiência é definida como aquilo que é possível de ser transmitido de pessoa para pessoa: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, [1936] 1994, p. 198). Ressalta-se, juntamente com (LIMA; BATISTA, 2013, p. 471), os objetivos de Benjamin com o ensaio ora analisado:

No ensaio *O narrador*, Walter Benjamin perseguiu sua tarefa epistemológica iniciada em *Experiência e pobreza*: definir as condições materiais que possibilitaram a experiência moderna. Seu método, desta vez, foi negativo. Através do modo de transmissão de experiência de uma figura desaparecida (o narrador), Benjamin salientou a própria qualidade da experiência moderna. O filósofo dá aqui mais um passo rumo à caracterização da experiência moderna, que consiste, grosso modo, na impossibilidade de transmitir um conhecimento que atravessa gerações.

Se, por um lado, Benjamin atribui à figura do narrador, seja ele sedentário ou viajante, a arte de transmitir experiências, por outro, a arte de narrar fica impossibilitada com o advento do romance e da informação. Por um lado, o romance estaria essencialmente vinculado ao livro; por outro, a informação estaria excessivamente ligada à novidade e à explicação. Seja como for, romance e informação representam a morte da experiência.

Por fim, com o ensaio *Sobre alguns temas baudelairianos* (LIMA; BATISTA, 2013), produzido em 1940, Benjamin fará a distinção entre experiência e vivência: “Pela primeira vez em seus escritos, Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, *Erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, doravante chamada de vivência, *Erlebnis*” (LIMA;

BATISTA, 2013, p. 473). Dessa forma, o ensaio sobre Baudelaire será uma tentativa de separar e definir essa nova forma de experiência moderna, a saber, a vivência que, segundo Franco (2015, p. 82), é

Vivência é, por assim dizer, a experiência degradada, à qual estão condenados os indivíduos isolados, atomizados, por imposição da organização industrial do trabalho e da própria sociedade que sustenta. Ela provém da necessidade, sentida pelo homem moderno, de enfrentar a multiplicidade e a intensidade dos estímulos exteriores, que, por seu ímpeto e fugacidade, o impedem de assimilá-los e, conseqüentemente, de se apropriar deles na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na experiência. Vivência é assim, se não completamente original e inusitado, um fenômeno típico da moderna sociedade burguesa.

Destarte, tem-se que o modo como o homem moderno responde aos inúmeros estímulos que se abatem sobre ele é mantendo-se consciente ao que lhe chega do exterior. Os inúmeros estímulos os quais caracterizam a modernidade, Benjamin os definirá como choque. Dessa maneira, o que caracteriza a modernidade é a conscientização, por parte do homem, dos inúmeros choques que recebe. Por conseguinte, quanto mais o homem torna-se consciente dos choques que recebe cotidianamente, menos experiência será capaz de ocorrer: “É desse modo que Benjamin esclarece a ‘atrofia da experiência’: através de uma sucessão cada vez maior de choques, a modernidade concede à experiência apenas uma modesta parte – se comparada ao que era antes –, legando à vivência a primazia da existência” (LIMA; BATISTA, 2013, p. 479).

Por fim, tendo em vista o percurso teórico-metodológico foucaultiano, bem como as problematizações benjaminianas em torno da experiência, penso que esses dois autores me ajudam na compreensão do tema da filosofia africana e afro-brasileira e seu ensino. Compreendendo o poder em termos foucaultianos, tem-se que a filosofia africana ou afro-brasileira e seu ensino não são reprimidos pelo discurso, pelo contrário, tal temática é estimulada a se falar, a partir dos indivíduos legitimados a exercerem tal poder. Tanto se falar em termos de uma possibilidade, quanto no sentido de uma impossibilidade. Seja como for, ao ser possível aos indivíduos referirem-se aos objetos (no caso, ensino de filosofia africana e afro-brasileira), isso significa, ao mesmo tempo, a produção de saber sobre o que efetivamente está sendo dito.

Assim, a arqueogenealogia foucaultiana se mostra potente para o desenvolvimento dessa pesquisa, sobretudo no que se refere à produção de saber atravessada em relações de poder. Com as problematizações acerca da experiência, mais precisamente sobre o seu empobrecimento já nas décadas iniciais do século XX, conforme Benjamin, e seu permanente declínio em nossa contemporaneidade, conforme Agamben (2005), tal diagnóstico faz com que

se busque uma outra configuração do discurso filosófico e do seu ensino. Tal esforço não é envidado por mero capricho, mas sim pela necessidade que a vivência cotidiana (por definição desprovida de experiência) impõe também a filosofia e seu ensino. Uma configuração que torne possível, outra vez, falarmos em experiência em um sentido positivo. Constatou-se a pobreza da experiência com o advento da modernidade europeia. Com isso, esquece-se, de certo modo, de realizar um diagnóstico considerando outras partes do globo terrestre, por exemplo, a África e o Brasil. Por essa perspectiva arqueogenealógica benjaminiana é que se pretende abordar a materialidade a ser apresentada a seguir.

2.3 MATERIALIDADE DA PESQUISA

O critério utilizado para a escolha da materialidade a ser analisada está associado, primeiramente, ao fato de os materiais aqui elencados dizerem de um ensino de filosofia a partir das temáticas africanas e afro-brasileiras. O segundo critério considerou a particularidade de quem produz/produziu os materiais, ou seja, profissionais na área da filosofia, do seu ensino ou da educação em geral. O terceiro critério foi definido observando o público para o qual tais materiais foram produzidos, a saber, professores de filosofia atuantes na escola básica. O quarto critério que definiu a materialidade da pesquisa foi o amplo alcance e abrangência das produções de que deriva potência para que seu conteúdo reverbere na formação de futuros(as) professores(as) de filosofia do ensino médio e daqueles e daquelas em atuação na escola.

Assim, a materialidade da pesquisa é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Materialidade da pesquisa

Materialidade da pesquisa
Livros sobre ensino de filosofia africana e afro-brasileira
Dissertações do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)
Coletâneas Filosofar e ensinar a filosofar da ANPOF
Revistas sobre ensino da filosofia
Lei 10.639/2003

Fonte: elaborado pelo autor.

No que concerne aos livros, esses serão compostos conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Livros sobre ensino de filosofia africana e afro-brasileira

Livros sobre ensino de filosofia africana e afro-brasileira		
Título	Autor	Ano
Ensino da Filosofia e a Lei. 10.639/2003	Renato Nogueira	2014
Descolonização Curricular: a filosofia africana no ensino médio	Luís Thiago Freire Dantas	2015
Entre apostas e heranças: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil	Wanderson Flor do Nascimento	2020
Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades	Adilbênia Freire Machado	2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

A escolha desses livros justifica-se por problematizarem o tema da filosofia e a cultura africana e afro-brasileira no âmbito de seu ensino no Brasil, vindo, desse modo, ao encontro do que está posto na Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) no que se refere à disseminação da cultura africana e afro-brasileira na Educação brasileira. Ademais, tais livros constituem-se nos poucos que abordam tal temática no país.

As dissertações resultantes do Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO, são a segunda fonte de materialidade a ser explorada na pesquisa. Sua inclusão justifica-se pela relevância no cenário do ensino da filosofia no país uma vez que se trata de produções resultantes de trabalho vinculado a um programa de abrangência nacional voltado para a formação de professores atuantes no ensino médio. Este programa desenvolve-se em rede, possui sede na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e está comprometido com a formação em nível de mestrado.

O PROF-FILO conta, segundo a última atualização em seu site, com 17 núcleos distribuídos pelo Brasil: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Campina Grande (UFMG), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Federal do Paraná (UFPA), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O PROF-FILO é uma conquista valiosa no que concerne a delimitação e fortalecimento do campo do ensino da filosofia no Brasil. As históricas contradições entre pesquisas estritamente acadêmicas e pesquisas voltadas para as práticas filosófico-pedagógicas faziam com que a área do ensino da filosofia saísse, de certo modo, enfraquecida. Com o PROF-FILO busca-se maior autonomia das pesquisas no âmbito do ensino na escola básica.

Tendo iniciado em 2017, o PROF-FILO conta, atualmente, com suas primeiras dissertações, as quais foram publicadas recentemente no site da sua instituição-sede³. Conforme apresentado no quadro a seguir, das cento e vinte e três (123) dissertações defendidas no ano de 2019, em todos os núcleos pertencentes ao programa, duas (2) abordam a perspectiva filosófica africana ou afro-brasileira:

Quadro 3 – Dissertações do PROF-FILO

Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO)		
Título	Autor	Instituição/Ano
<i>Filosofar no Ensino Médio: Perspectiva de uma Filosofia Africana</i>	Ijaelson Clidório Pimentel	UFMG 2019
<i>O Ensino de Filosofia, desde uma perspectiva Latino-Americana, no combate ao mito da democracia racial</i>	Jair Fortunato Dias Junior	UFES 2019

Fonte: elaborado pelo autor.

Nossa terceira fonte de materialidade serão as Coletâneas da ANPOF. A presença, nessa tese, das Coletâneas da ANPOF justifica-se por terem como objetivo o ensino da filosofia e a formação dos professores de filosofia do ensino médio. Além disso, considera-se aqui a relevância e o alcance da ANPOF no cenário nacional no que diz respeito sobretudo à filosofia. Desde 2013, a ANPOF divulga em seu site, regularmente, textos oriundos das comunicações apresentadas em seus eventos nacionais assim como das realizadas nos Grupos de Trabalho (GTs) que compõem a associação. Das atividades de comunicação originam-se as Coletâneas. A Coletânea que reúne textos relativos ao ensino da filosofia chama-se *Filosofar e Ensinar a Filosofar* e conta com três edições – XVI/2015, XVII/2017 e XVIII/2019 – compostas de

³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Dissertações defendidas**. Paraná, 2020. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 10 nov. 2020.

oitenta e cinco (85) textos. Desses, quatro (4) abordam o tema do ensino da filosofia e suas interfaces com a filosofia africana ou afro-brasileira conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Coletânea Filosofar e Ensinar a filosofar da ANPOF

Coletânea Filosofar e Ensinar a filosofar da ANPOF		
Título	Autor(a)	Ano
A tradução do conceito: a política do ensino de Filosofia Africana	Luiz Thiago de Freire Dantas	2017
Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação das filosofias de Kant e Ramose	Renato Nogueira	2017
A escola e a comunidade trazendo reflexões sobre o ensino de filosofia e a lei de 10.639/2003 no município de Japeri-RJ	Jacques Kwangala Mboma	2019
Filosofia africana e a pluriversalidade do ensino	Luís Thiago Freire Dantas	2019

Fonte: elaborado pelo autor.

A quarta fonte de materialidade serão as seguintes revistas especializadas em ensino de filosofia: *Revista Digital de Ensino de Filosofia* (REFILO) da UFSM e a *Revista do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia do Paraná* (NESEF).

A revista REFILO justifica-se como fonte de materialidade, uma vez que essa se situa no âmbito específico do ensino da filosofia para o ensino médio. Desde seu início, em 2015⁴, até sua última publicação no primeiro semestre de 2020, a REFILO conta com um número de sessenta e três artigos (63), sendo que nenhum aborda o ensino de filosofia por uma perspectiva africana ou afro-brasileira. No entanto, em seu espaço dedicado à publicação de entrevistas com os mais variados profissionais vinculados à Educação, pode ser consultada uma entrevista concedida pelo Professor Wanderson Flor do Nascimento, expoente na discussão e disseminação da filosofia africana e afrodiaspórica no Brasil⁵. Portanto, a REFILO dispõe de

⁴ A revista REFILO é uma das ações de que o grupo Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM), coordenado pela professora Elisete Medianeira Tomazetti, lança mão para a difusão de conteúdos relativos ao ensino da filosofia no ensino médio. A revista está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM e tem como objetivo publicar produções científicas sobre ensino e aprendizagem de filosofia em diferentes perspectivas teóricas. A REFILO é uma revista digital com publicação contínua. Os artigos publicados pela revista apresentam resultados de experiências escolares e/ou não escolares, de pesquisas de mestrado e doutorado, assim como relatos de experiência com interlocução com obras e autores de referência da área, projetos de ensino e extensão e trabalhos de conclusão de curso. A Revista também publica dossiês, resenhas bibliográficas, entrevistas e traduções, com temáticas vinculadas aos objetivos da revista.

⁵ Wanderson Flor do Nascimento é graduado em filosofia, especialista sobre o ensino de filosofia, mestre em filosofia e doutor em bioética pela Universidade de Brasília (UnB). É professor do Departamento de Filosofia da UnB, do Programa de Pós-Graduação em Bioética, do Programa de Pós-Graduação em Metafísica, do Programa

um (1) registro que aborda a temática da filosofia africana e afro-brasileira, o que está apresentado no quadro a seguir:

Quadro 5 – REFILO

REFILO		
Título	Autor (a)	Ano
Entrevista	Wanderson Flor do Nascimento	2017

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre o NESEF⁶, uma das iniciativas que desenvolve é sua revista de ensino de filosofia iniciada em 2013. Os artigos que compõem a revista do NESEF localizam-se tanto na Biblioteca Digital de Periódicos da UFPR⁷ quanto no próprio site do NESEF⁸, sendo pequenas as diferenças entre eles. Assim, os materiais aqui elencados foram consultados na Biblioteca Digital de Periódicos da UFPR. A revista contabiliza, desde o ano de seu lançamento em 2013 até hoje, um acervo de setenta e três (73) artigos, dos quais quatro (4) fazem referência a uma filosofia brasileira, africana ou afro-brasileira e suas implicações para com a filosofia e seu ensino. A Revista de Ensino de Filosofia do NESEF constitui-se como fonte de materialidade importante, tendo em vista a sua especificidade assim como sua consolidada trajetória na área

de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania e colaborador dos Programas de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto ao Povos e Terras Tradicionais e Filosofia - PROF FILO - (Multi-institucional, Pólo UFT). Colíder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (UFRPE/UnB-CNPq). Membro do Núcleo de Estudos sobre Filosofias Africanas "Exu do Absurdo" (NEFA/UnB). Suas pesquisas se estruturam em torno dos processos de subjetivação - em suas dimensões ontológicas, éticas e políticas - e subdividem-se em quatro campos: 1) As filosofias africanas e afrodiáspóricas; 2) Relações Raciais e Tradições Brasileiras de Matrizes Africanas (Com ênfase nos candomblés); 3) Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação (com ênfase na formação docente para o trabalho com o ensino das culturas e histórias africanas, afro-brasileira e indígenas); 4) Fundamentos da Bioética (com ênfase nos aportes contracoloniais às bioéticas latino-americanas e dimensões bioéticas das Políticas de Saúde para a População Negra). Além das categorias criadas no âmbito das filosofias africanas e dos estudos antirracistas sobre as relações raciais, utiliza o aporte das teorias de gênero, dos feminismos, da psicanálise e do instrumental analítico produzido por Michel Foucault. Investiga, ainda, saúde da população negra, diversidades de gênero e de orientação sexual, direitos humanos, estudos sobre a colonialidade e suas repercussões na educação e na Bioética.

⁶ Já o NESEF, coordenado pelo professor Geraldo Balduino Horn, teve início em 1998, a partir das atividades desenvolvidas na 1ª etapa do Projeto Prolicen de Filosofia/ED levantamento, divulgação e promoção da licenciatura em filosofia. O NESEF constitui-se, principalmente, por professores do ensino médio, professores universitários de filosofia e alunos da graduação. O Núcleo objetiva debater questões relacionadas ao ensino de filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença desse componente nos currículos.

⁷ Revista do NESEF. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef>. Acesso em: 10 nov. 2020.

⁸ Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/neseef/?cat=43>. Acesso em: 10 nov. 2020.

do ensino da filosofia – o que justifica sua inclusão como materialidade a ser analisada nessa tese. O Quadro a seguir contém conteúdo extraído da revista:

Quadro 6 – Revista do NESEF

Revista do NESEF		
Título	Autor(a)	Ano
Ensino de filosofia e filosofia africana: dimensões metafisológicas na discussão curricular	Wanderson Flor do Nascimento	2015
Descolonização Metafísica: esboço de manifesto contra-filosófico	Marco Antonio Valentim	2019
Implicações antropológicas no conceito de "povo" em Heidegger	Luís Thiago Freire Dantas	2019
O (não) lugar da filosofia brasileira	Benito Eduardo Maeso	2019

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao alargarmos essa análise para revistas na área da Filosofia e Filosofia da Educação que publicam regularmente textos os quais problematizam o ensino da filosofia, temos como principais revistas: a *Griot: Revista de Filosofia*, a *Revista Sul-Americana de Filosofia* (RESAFE), a *Revista Sofia*, a *Revista Kínesis* e a *Revista O que nos faz pensar*. Tais periódicos justificam-se como materialidade para essa tese por abordarem não somente artigos com temáticas sobre Educação em geral, mas também porque recebem artigos relativos ao ensino de filosofia de modo específico, assim como artigos relativos à filosofia afro-brasileira e africana. Além disso, possuem percurso já consolidado na divulgação do conhecimento educacional e longa tradição na disseminação do conhecimento filosófico. Por tratar-se, em alguns casos, de edições especiais sobre o ensino da filosofia, elas também se justificam como fonte relevante para a materialidade dessa pesquisa, sobretudo, porque trazem artigos relacionados à temática da filosofia Africana e sua interface com o ensino.

A *Griot: Revista de Filosofia* é o primeiro periódico científico do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Amargosa/BA. Com o apoio do Colegiado do Curso de Filosofia e com o objetivo de divulgar a pesquisa na área de filosofia de forma ampla, o periódico foi fundado em 2009 e seu primeiro número foi publicado em julho de 2010. A revista, desde o ano de sua primeira publicação até o presente ano, contabiliza quatrocentos e quarenta (440) artigos dos quais quatro (4) abordam temáticas relativas a uma perspectiva africana e afro-brasileira conforme Quadro a seguir:

Quadro 7 – Griot: Revista de Filosofia

Griot: Revista de Filosofia		
Título	Autor(a)	Ano
Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas	Renato Noguera	2011
Trágico nos trópicos: Trabalhando Nietzsche no Brasil	Rodrigo dos Santos	2013
O banzo, um conceito existencial: um afroperspectivismo filosófico do existir-negro	Marcos da Silva e Silva	2018
Uma proposta de filosofia além da esfera verbal para um pensamento descolonizado	Amanda Veloso Garcia	2019

Fonte: elaborado pelo autor.

A RESAFE, por sua vez, é um periódico semestral da UnB e tem como objetivo promover as interfaces entre Filosofia e Educação. Desde seu primeiro volume, no ano de 2003, até hoje, publicou duzentos e dezoito (218) artigos dos quais vinte e quatro (24) discorrem sobre filosofia africana e afro-brasileira. Destaca-se que, desses artigos relativos a uma filosofia africana ou afro-brasileira, a maioria foi publicada em dois dossiês: *Pensamento Africano, Afro-brasileiro e Educação*, publicado no ano de 2012, contém sete (7) artigos com a temática em questão; *Educação, Filosofia e Afrocentricidade*, publicado no ano de 2019, engloba nove (9) artigos que abordam a suprarreferida temática. Os artigos, bem como algumas resenhas, extraídos da revista RESAFE são apresentados no Quadro a seguir:

Quadro 8 – RESAFE

(continua)

RESAFE		
Título	Autor(a)	Ano
Formas de subjetivação de uma professora: visibilidade e ocultação da diferença em práticas discursivas	Marluce Pereira da Silva, Cássio Eduardo Rodrigues Serafim	2006
A Sociopoética, ou: quando grupos-pesquisadores se tornam filósofos coletivos	Jacques Gauthier	2009

Quadro 8 – RESAFE

(continuação)

Colonialidade e Educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais	Wanderson Flor do Nascimento, Denise Botelho	2010
Filosofia africana e currículo: aproximações	Adilbênia Freire Machado	2012
Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira	Eduardo David de Oliveira	2012
Ancestralidade e Liberdade: em torno de uma filosofia africana no Brasil	Luis Carlos Santos	2012
Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade	Renato Nogueira	2012
Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro	Wanderson Flor do Nascimento	2012
Filosofia da ancestralidade (Resenha)	Flávia Damião	2012
O ensino de filosofia e a lei 10.639 (Resenha)	Rodrigo dos Santos	2012
Pensamento filosófico africano, afro-brasileiro e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: outro olhar (formação e encantamento)	Adilbênia Machado	2015
A Filosofia da Educação implícita na capoeira pensada a partir da Lei 10.639/03	Gustavo Arantes Camargo	2016
Ensaio sobre o estrangeirismo referencial: a agravante do pedantismo no Brasil	Elvis Rezende Messias	2017
O ideal de branqueamento no Projeto Educacional de José Veríssimo	Ricardo Matheus Benedicto	2019
Os fluxos educativos de Frantz Fanon	Fernando Santos de Jesus	2019
Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa	Aza Njeri	2019
Educação quilombista: uma proposta de Educação afrocentrada no Brasil	Ricardo Matheus Benedicto	2019
Educação domiciliar como protecionismo racial nos Estados Unidos	Ama Mazama	2019
Infância em afroperspectiva: articulações entre Sankofa, Ndaw E Terrixistir	Renato Nogueira	2019
Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente	Carla Verônica Albuquerque Almeida	2019
Análises e reflexões afrocêntricas acerca da Educação filosófica	Katiúscia Ribeiro, Valter Duarte Moreira Jr.	2019

Quadro 8 – RESAFE

(conclusão)

Dos caminhos para a afrocentricidade: uma experiência no Pré-Vestibular do Quilombo Cabula	Gabriel Swahili Sales de Almeida	2019
Reflexões sobre o paradigma Afrocentrado na Pós-Graduação Brasileira	Maria da Conceição dos Reis, Cledson Severino de Lima, Emerson Raimundo do Nascimento	2019
A Ideia afrocêntrica em Educação	Molefi Kete Asante	2019

Fonte: elaborado pelo autor.

Sofia, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo, é uma revista que publica artigos inéditos, traduções e resenhas na área de Filosofia. Em seu volume 6, número 3, do ano de 2017, divulgou edição especial sobre ensino de filosofia na qual foram publicados onze (11) artigos, sendo que um (1) tensiona a questão da filosofia africana ou afro-brasileira conforme demonstrado no Quadro a seguir:

Quadro 9 – Sofia

Sofia		
Título	Autor	Ano
A nova epistemologia: ensinar Filosofia ou recuar?	Joelson Alves Onofre, Mauricio Silva Alves	2017

Fonte: elaborado pelo autor.

A *Kínesis Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, por sua vez, é um periódico acadêmico na área de filosofia que tem por objetivo publicar e divulgar pesquisas de pós-graduandos e pós-graduados e conta com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Fruto da iniciativa conjunta dos pós-graduandos em filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Unesp, Campus de Marília-SP, a revista teve seu início em 2009. Ela publica trabalhos na área de filosofia em articulação com as demais áreas do conhecimento. Em seu volume 10, número 24, do ano de 2018, publicou uma edição especial sobre filosofia no ensino médio que reúne onze (11) artigos dos quais um (1) aborda a temática da filosofia africana ou afro-brasileira conforme apresentado no Quadro a seguir:

Quadro 10 – Kínesis

Kínesis		
Título	Autor(a)	Ano
Wilhelm Amo: filósofo negro no iluminismo e a descolonização da filosofia nas escolas	Carlos Eduardo Gomes Nascimento Anton	2018

Fonte: elaborado pelo autor.

A *Revista O que nos faz pensar*, fundada em 1989, é uma publicação do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Voltada para a edição de artigos filosóficos, de autoria de pesquisadores nacionais e internacionais, a revista tem como objetivo central proporcionar a reflexão filosófica, abrindo-se, assim, para distintas áreas do conhecimento. Em seus volumes 28 e 29, números 44 e 45, do ano de 2019, publicou número especial dedicado ao ensino de filosofia, contabilizando dezenove (19) artigos dos quais dois (2) abordam a cultura afro-brasileira e suas contribuições para a filosofia, assim como a possibilidade de uma afroperspectiva para o ensino da filosofia – o que é apresentado no Quadro a seguir:

Quadro 11 – Edição especial ensino de filosofia (*O que nos faz pensar I-II*)

Edição especial ensino de filosofia (<i>O que nos faz pensar I-II</i>)		
Título	Autor	Ano
O que nos faz pensar os candomblés quando pensamos, hoje, no ensino de filosofia	Walter Omar Kohan, Luiz Fernando Reis Sales	(I) - v. 28, n. 44, 2019
Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico	Renato Nogueira, Valter Duarte, Marcelo dos Santos Ribeiro	(II)- v. 28, n. 45, 2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, mas não menos importante, fechando a materialidade a ser analisada nessa tese tem-se a Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003). A Lei nº 10.639/2003 representa um importante avanço na luta antirracista no Brasil, na medida em que torna obrigatório, em todas as escolas (públicas ou particulares) dos níveis fundamentais ao médio, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Além disso, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) é um importante dispositivo que impulsiona não somente a presença da história e da cultura afro-

brasileira nas escolas, mas também, a partir dessa lei, se produzem objetos de saber referentes à cultura africana e afro-brasileira nas escolas. A partir da Lei nº 10.639 de 2003 se seguiram outros textos, não menos importantes, que buscaram implementar, subsidiar e orientar a sua aplicação.

3 FILOSOFIA BRASILEIRA: UMA QUESTÃO?

Colocar a questão de uma filosofia brasileira contemporaneamente ainda causa um certo desconforto em grande parte da comunidade acadêmica filosófica no Brasil. Tal desconforto se manifesta em posições que se materializam em frases como: “No Brasil simplesmente não há produção de pensamento filosófico, porque ainda não existe uma tradição filosófica fortemente constituída de modo que se possa afirmar a existência da mesma”. Temos também aqueles que afirmam que a língua portuguesa não seria a mais propícia para o ato do filosofar⁹, por isso seria difícil realizar uma filosofia em termos nacionais. Além disso, tocar nesse tipo de tema pode sugerir e, por consequência, fomentar um nacionalismo exacerbado, culminando em um ufanismo com todos os riscos que daí decorrem. Em última instância, uma filosofia brasileira representaria, em certo sentido, algo da ordem de um perigo. Um perigo que se dá no âmbito discursivo sobre o qual já nos falava Foucault (2014a). Assim, os escritos aqui analisados são compreendidos a partir daquilo que Foucault (2014a) delineou a respeito do conceito de discurso logo no início de sua aula inaugural no Collège de France, em 2 dezembro de 1970, na qual manifesta uma certa

Inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades (FOUCAULT, 2014a, p. 08).

Considerando, inicialmente, o discurso sob esse aspecto (poderes, perigos, lutas, vitórias, ferimentos, dominações e servidão), temos que o discurso de uma filosofia brasileira se encontra, também, no interior de debates, poderes e vitórias filosóficas, independentemente da condição de rechaço ou afirmação. Os recentes casos das publicações da coluna da ANPOF exemplificam essas relações entre lutas, dominações e servidão que ocorrem discursivamente com relação à temática de uma filosofia brasileira.

A ANPOF é uma importante e consolidada associação de pós-graduação no Brasil: desde 1983 (ano de fundação) até os dias atuais, são inúmeras as suas contribuições à área da

⁹ Aqui não posso deixar de mencionar mais uma lembrança da minha época de graduação que por ocasião se faz pertinente mencionar. Em uma dada aula sobre filosofia da linguagem, o professor, em determinada altura da aula, virou-se para a turma e disse: “a língua portuguesa não é muito boa para fazer filosofia, talvez sirva para fazer piada, mas não para fazer filosofia”. Cabe mencionar o fato de que o professor que fez essa observação era alemão, ainda assim esforçava-se em falar português com a turma.

pesquisa em filosofia nos mais diferentes níveis. Mesmo se tratando de algo que provoca certos desconfortos no meio filosófico-acadêmico profissional brasileiro, essa respeitada associação pôs em pauta a temática da filosofia brasileira. Como se depreende das colunas online da ANPOF, entre os anos de 2016 e 2017, os(as) mais diversos(as) professores(as) pesquisadores(as) reintroduziram o debate sobre os limites e possibilidades da existência de uma filosofia brasileira. De um modo ou de outro, a instituição faz falar ao invés de reprimir. Portanto, diferentemente do que poderíamos supor desde o conceito de poder entendido tradicionalmente em termos repressivos, em um sentido genealógico ocorre o contrário: o exercício do poder faz com que o indivíduo fale e, assim, produza os objetos sobre os quais fala. Esse exercício positivo é do que nos lembra Foucault quando pontua o conceito de poder no interior da sua genealogia:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 08).

Se, por um lado, o exercício do poder faz com que os indivíduos falem, produzindo domínios de objetos; por outro, produz-se, também, certos rituais que, dadas as suas características, produzem efeitos de verdade. Nesse sentido, as colunas virtuais da ANPOF, para além de meras seções mensais informativas, configuram-se como rituais que produzem seus efeitos de verdade sobre determinados domínios. Os indivíduos os quais o exercício do poder institucional atravessa são professores(as) pesquisadores(as) de superlativa importância como: Rafael Haddock-Lobo (2016) com sua coluna intitulada *Filosofia brasileira – uma questão?*; o professor Julio Cabrera (2016) com a coluna *Filosofar desde Brasil: além de uma mera questão “nacional” (acerca de um texto de Haddock-Lobo e uma réplica de Vladimir Safatle)*; a professora Carla Rodrigues (2016) e sua coluna intitulada *A filosofia (brasileira) não é feita só por homens*; o professor Ronie Alexandro Teles da Silveira (2017) e a coluna *O Debate sobre Filosofia Brasileira*; e, por fim, o professor José Crisóstomo de Souza (2016) com a coluna denominada *Unger Filosofia Brasileira e singularidade da nossa experiência contemporânea*.

Ao que tudo indica, considerando os títulos das colunas mencionadas antes, a discussão fora reativada e lançada pelo professor Haddock-Lobo e, a partir de então, as demais colunas

vieram em tom de resposta. Vejamos alguns excertos extraídos das colunas supracitadas que fornecem mais elementos para compreender pontos que estão em luta:

Sem um olhar cuidadoso a essas experiências de pensamento, com a mesma dignidade filosófica que concedemos aos grandes pensadores europeus, nunca conseguiremos dar prosseguimento a uma necessária desconstrução do colonialismo que impera na filosofia. Enquanto não tratarmos os sistemas de pensamento iorubá, por exemplo, ou os ameríndios, como importantes elementos à especulação filosófica, nunca conseguiremos contribuir para que um dia possa vir a acontecer um pensamento de assinatura brasileira (HADDOK-LOBO, 2016, s./p.).

A minha tese central é que a não ocorrência de um filosofar autoral no Brasil vem produzida pela própria lógica interna da produção filosófica brasileira. O obstáculo não é externo, mas interno. Creio haver uma profunda contradição endêmica entre a reclamação por um filosofar próprio que nunca chega, e a adoção de um paradigma de produção filosófica que, precisamente, bloqueia esse filosofar. A ideia de que um conhecimento sólido da filosofia europeia é condição necessária (e, para muitos, suficiente) para um filosofar autoral, ideia que discuto demoradamente em meus textos, está incutida na mente dos membros da comunidade filosófica brasileira. Eu penso que uma dessas duas coisas terá que ser abandonada para desmanchar a contradição. Parece-me que a comunidade mostra uma tendência a abrir mão da autoralidade em benefício do bom funcionamento do sistema; pelo contrário, eu creio que algo deve mudar profundamente no próprio sistema para favorecer a autoralidade (CABRERA, 2016, s./p.).

Ao reativar a discussão sobre a possibilidade de uma filosofia brasileira, Haddock-Lobo (2016) vê essa como algo que seria necessário de ser realizado. Uma das razões para que isso deva ocorrer é justamente a necessidade de desconstrução do colonialismo vigente no âmbito da filosofia realizada no Brasil. De imediato percebemos a denúncia da presença de um colonialismo entre aqueles que produzem filosofia no Brasil. Assim, Haddock-Lobo (2016) não somente reconhece a urgência em pôr a temática da filosofia brasileira em movimento (no sentido de problematização), mas também indica caminhos possíveis pelos quais deixaríamos de realizar uma filosofia colonizada. Tais caminhos para a necessária desconstrução de uma filosofia colonizada passariam, prioritariamente, pelo reconhecimento de sistemas de pensamento distintos dos europeus como, por exemplo, os sistemas de pensamento ioruba e ameríndio. Portanto, uma possível resposta ao colonialismo filosófico estaria na própria singularidade da cultura brasileira. A cultura apareceria como um diferencial que possibilitaria a existência de uma filosofia com uma assinatura brasileira como o próprio Haddock-Lobo (2016) defende.

Julio Cabrera (2016), por sua vez, reconhece o sentido e, por consequência, a legitimidade da questão de uma filosofia brasileira. Deste modo, ao salientar as causas da inexistência de autoralidade na filosofia brasileira, Cabrera aponta para a contradição que há na própria lógica interna da produção filosófica realizada no Brasil. Uma contradição que abre

mão da autoralidade em nome do bom funcionamento do sistema. Quando Cabrera (2016) se refere a sistema, a autor mira a comunidade filosófica, os profissionais da filosofia, ou seja, a filosofia acadêmica brasileira. E “bom funcionamento do sistema” significa a realização do processo de manutenção do paradigma de pensamento europeu em detrimento de um filosofar autoral. Percebe-se, aqui, outra importante acusação: o modo como se constituiu a filosofia no Brasil abriu mão, deliberadamente, de um possível pensar autoral. Com tal posição, Cabrera (2016) reconhece dificuldade no interior da comunidade filosófica brasileira em exercer uma autoralidade, uma vez que essa não se arrisca fora do domínio do sistema de pensamento filosófico europeu.

Analisemos, agora, excertos retirados das demais colunas anteriormente mencionadas e vejamos por onde essa problemática nos conduzirá:

Nesse sentido, acredito poder me valer do significante filiação, trazido ao debate por Vladimir como fator que empobrece o modo de fazer filosofia no Brasil. Na cultura, a filiação só se dá pelo patronímico. É aqui que posso também fazer uma dobra no seu argumento e afirmar que a filiação empobrece duplamente a forma de fazer filosofia no Brasil, o que se deixa perceber pela lista exclusivamente masculina elaborada por Julio. Filiação é um dos modos de interditar entrada de mulheres na filosofia por mal conseguir esconder o quanto está marcada pela velha distinção natureza/cultura, segundo a qual mulheres teriam apenas a função natural de parir crianças, que só se tornam filhos quando homens atribuem seus patronímicos a essas crianças. Uma filosofia que não é feita só por homens é uma filosofia que pode abrir mão da relação entre patronímico e falo-logocentrismo (RODRIGUES, 2016, s./p.).

Nesse debate sobre filosofia brasileira temos enfatizado ou o problema conceitual do que seria “nacional”, ou a alteração do cânone histórico em direção à América Latina e ao Brasil ou o desenvolvimento de um projeto filosófico que revele a especificidade brasileira dentro da civilização ocidental. Todas essas posições, embora diferentes, revelam uma mesma disposição teórica muito brasileira. Através delas estamos sendo traídos pelo próprio objeto de discussão: o Brasil que habita todos os filósofos brasileiros – queiramos ou não. Em último caso, é mesmo o Brasil quem está ditando o modo como temos discutido sobre filosofia brasileira: como uma teoria prévia à prática filosófica brasileira (SILVEIRA, 2017, s./p.).

Unger formou-se em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, para tornar-se em seguida aluno e logo professor da Universidade de Harvard. Reconhecível ao público brasileiro principalmente como homem político e por seu sotaque norte-americano, ele poderia ser por alguns considerado um filósofo brasileiro de ultramar. O que não haveria de representar um problema, em comparação com o que ainda tem sido predominantemente a filosofia no Brasil nas últimas décadas. Pois, constituído por professores brasileiros sem sotaque estrangeiro, o Departamento de Filosofia da USP, por exemplo, que se tornou matriz formadora da filosofia acadêmica brasileira, já foi apelidado, ao reverso, de departamento francês de ultramar. E, no caso, pode-se acrescentar, como resultado de uma importação sem muita `transferência de tecnologia`: aprendemos com os franceses, não a fazer filosofia, que isso ficou para eles próprios, mas, o que é também respeitável, a estudar exaustivamente os filósofos europeus, apenas como seus eternos – competentes e apoloéticos – comentaristas internos. A essa influência marcante – antípoda em especial ao que se faz predominantemente nos Estados Unidos e já agora também na Europa e no resto do mundo, em termos de filosofia – Unger, entretanto, escapou (SOUZA, 2016, s./p.).

O argumento da professora Carla Rodrigues (2016) é explícito: ao colocarmos na mesa a discussão sobre uma possível filosofia brasileira, há de ser posto em questão, também, como as mulheres brasileiras contribuíram e contribuem para a cena filosófica no Brasil¹⁰. Mesmo não sendo a especificidade dessa pesquisa buscar compreender a maneira pela qual a mulher foi ocultada da história da filosofia, assim como da história da filosofia brasileira, o fato é que as duas temáticas se encontram em uma posição marginal com relação a uma história oficial da filosofia. História essa que ocultou, e ainda oculta, a contribuição das mulheres à filosofia, resultando na destituição dessas da condição do pensar filosoficamente, salvo exceções. Nesse sentido, concordamos com Rodrigues (2016) quando afirma que uma história da filosofia fica duplamente empobrecida quando não se leva em consideração uma filosofia brasileira, bem como quando não se considera uma filosofia realizada por mulheres brasileiras. Eu acrescentaria nessa lista de exclusões as mulheres brasileiras trans, negras e indígenas. Como se percebe, a problemática levantada por Rodrigues (2016) é merecedora de uma atenção que aqui não terei possibilidade de dispensar por razões que dizem respeito a outros objetivos, não menos urgentes, a serem traçados nessa pesquisa. No entanto, Rodrigues (2016), considerando o excerto analisado, reafirma a relevância da discussão, na medida em que insere nessa problemática a questão de gênero e filosofia brasileira.

Já o professor Ronie Alexandro Teles da Silveira (2017) aponta a própria tematização do Brasil como fator determinante na condução dos debates em torno de uma filosofia nacional. Para o professor, discutir o sentido de nacionalidade, assim como colocar em questão a filosofia canônica, direcionando-a para localidades geográficas mais ao sul do globo terrestre, seriam vestígios de um elo que expressaria o que há de mais específico no modo brasileiro de se fazer filosofia. Isso revelaria o que o próprio professor diz de uma disposição teórica muito brasileira. Para Ronie Alexandro Teles da Silva, a filosofia brasileira não seria uma questão a ser afirmada, mas sim algo que se afirma na medida em que essa se põe em questão. Essa seria a peculiaridade de uma filosofia nacional: colocar em questão a si mesma, reforçando a sua importância e emergência.

Por fim, temos o excerto do professor José Crisóstomo de Souza (2016). Diferentemente do que ocorre nas demais colunas, esse pesquisador não se atém à existência ou inexistência de uma filosofia brasileira ou a como isso ocorre. Souza (2016) parte de um

¹⁰ Aqui reconheço todo um campo de estudos já consolidados e, conseqüentemente, com bibliografia vasta nessa direção. Nesse sentido, se faz necessário mencionar que esta tese não busca problematizar o tema da filosofia e gênero, embora reconheça a sua centralidade e urgência. Contudo, essa tese não se furtará em denunciar o ocultamento da mulher na filosofia brasileira, na medida em que a pesquisa avance.

exemplo de filósofo brasileiro, ressaltando o seu alcance e o nível prático de suas obras tanto em solo brasileiro como no exterior. É o caso do filósofo Roberto Mangabeira Unger. Com o exemplo de Unger, Souza (2016) aceita a existência de uma filosofia brasileira, assim como, por conseguinte, a existência de filósofos brasileiros que pensam desde o seu tempo presente e local. É o que fica nítido quando Souza (2016) menciona a participação de Unger na vida política brasileira. Entretanto, o exemplo de Mangabeira seria, para Crisóstomo, um caso em que se manifestaria uma espécie de fuga no modo como se praticava filosofia até então, uma filosofia com forte inspiração francesa. O problema com essa forte inspiração francesa no modo de se fazer filosofia estaria, segundo Souza (2016), em que nós (os filósofos brasileiros) não teríamos herdado um modo de fazer filosofia, mas tão somente assumido a posição de “comentadores internos” dessa inspiração. Comentadores “competentes e apoloéticos”, é bem verdade, mas somente comentadores. Nesse sentido, Mangabeira representa um pensamento filosófico brasileiro que teria “escapado” a essa forma de compreender a atividade filosófica como comentário de texto, indicando uma possível autonomia.

Dos excertos considerados foi possível extrair, no mínimo, cinco desdobramentos: (1) filosofia brasileira e colonialismo; (2) filosofia brasileira e campo de reconhecimento; (3) filosofia brasileira e sua inviabilidade; (4) filosofia brasileira e cultura; e (5) filosofia brasileira e gênero. Mesmo considerando as variadas possibilidades de abordagem da filosofia nacional, é correto afirmarmos que as colunas da ANPOF, que discorreram sobre o tema, não dão conta de grande parte das problemáticas que tais questões suscitam, bem como é certo asseverarmos que não era o objetivo dos professores que escreveram as colunas aprofundarem-se no debate, pelo menos não naquele espaço.

No entanto, importa destacar que o tema demonstra sua relevância e atualidade tendo em vista, no mínimo, três perguntas:

(1) em que momento foi discutido? Entre os anos de 2016 e 2017, um período que corresponde à emergência do discurso fascista no Brasil, incidindo em questões de identidade e nacionalidade brasileira de modo geral;

(2) onde foi discutido? Nada menos que na ANPOF, uma das mais tradicionais associações de pós-graduação do Brasil¹¹, tendo, assim, grande visibilidade e alcance entre pesquisadores(as), sobretudo no âmbito da filosofia;

¹¹ Aqui, faço menção ao texto *Filosofia Brasileira e pensamento descolonial*, do professor Paulo Margutti (2018), em que o autor propõe uma abordagem da filosofia praticada no Brasil tendo como referência instituições pertencentes à ANPOF.

(3) e por quem foi discutido? Pelos(as) mais diversos(as) professores(as) pesquisadores(as), sendo que alguns(mas) com mais proximidade da discussão do que outros(as). Mais do que isso, entre os(as) pesquisadores(as) autorizados(as) a escrever sobre filosofia brasileira (pelo menos no recorte das colunas aqui analisadas), a maioria está identificada com o gênero masculino, assim como a maioria dos(as) pesquisadores(as) é de indivíduos brancos.

Desse modo, as referidas colunas são mais do que simplesmente informações a respeito de um determinado tema. O que realizam é exercer certos procedimentos haja vista que, como esclarece Foucault,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014a, p. 08).

Assim sendo, temos que, por um lado, o exercício do poder faz com que os indivíduos falem, nesse caso sobre filosofia brasileira, por outro lado, o discurso (por onde o poder se exerce) tem por função, também, conjurar sejam os poderes, sejam os perigos que daí possam decorrer. Entretanto, o controle que ocorre discursivamente se dá, segundo Foucault (2014a), a partir de procedimentos de exclusão que operam através de três meios: interdição, separação e uma rejeição por meio da palavra e, por fim, a oposição do verdadeiro e do falso. O que ocorre com os discursos sobre filosofia brasileira nas colunas da ANPOF é o que podemos denominar de interdição. Por interdição no nível do discurso entenda-se que

[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (FOUCAULT, 2014a, p. 09).

Assim, depreendemos que os(as) pesquisadores(as) legitimados(as) a falar/escrever sobre filosofia brasileira não falaram tudo sobre filosofia brasileira, até mesmo porque impossível. O que estava principalmente em jogo nessa cena discursiva era/é a verdade de um objeto posto em dúvida, a saber: a filosofia brasileira. De um modo ou de outro, o que estava/está posto em cena no jogo discursivo analisado é uma dúvida. Essa mesma dúvida que não ocorre quanto a uma filosofia Ocidental, por exemplo.

Como dito anteriormente, o poder faz com que os indivíduos falem. Sendo assim, ao discurso cabe colocar em prática certos procedimentos que, ao fim e ao cabo, legitimam alguns a falarem sobre determinados temas em determinados espaços. Quem está autorizado(a) a falar

sobre filosofia brasileira (mesmo que em alguns casos sem a devida proximidade com o tema) são profissionais da área da filosofia que, ao falarem/escreverem sobre tal objeto, também colocam em jogo a existência ou não desse mesmo objeto. Ritualiza-se, assim, nas colunas da ANPOF, a circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. No entanto, essa interdição, ao mesmo tempo que controla e faz falar, não é algo da ordem de uma permanência duradoura no tempo e no espaço, mas sim uma grade complexa que não cessa de se modificar. Isso faz com que fiquemos atentos às diferentes formas pelas quais tais grades possam vir a se exercer.

Por fim, com um olhar genealógico, pode-se descrever relações de força que dizem de uma legitimação do sujeito autorizado a falar/escrever sobre filosofia brasileira – legitimação perpassada pelo local por onde esse sujeito fala/escreve- e imbricada no modo como esse sujeito refere-se a uma filosofia brasileira. Entretanto, nesses termos cabe insistir em compreender qual seria o perigo de os sujeitos falarem sobre filosofia brasileira: o discurso filosófico estaria aí para conjurar quais poderes e perigos? Quais aleatoriedades ou acontecimentos estariam sendo conjurados no discurso filosófico brasileiro? Os perigos, ao que parece, são justamente os sistemas de pensamento iorubá ou os sistemas de pensamento ameríndios, assim como tantos outros discursos filosóficos que não são levados em consideração em especulações filosóficas de modo geral. Não considerar tais sistemas de pensamento deve-se, em grande medida, ao fato de que a comunidade filosófica mostra uma tendência a abrir mão da autoridade em benefício do bom funcionamento do sistema. Se, por um lado, a filosofia brasileira se produz, em certo sentido, através da dúvida; por outro lado, a filosofia ocidental situa-se em um lugar em que o efeito de verdade lhe garante algum privilégio. Assunto que será abordado no próximo subcapítulo.

3.1 DO DISCIPLINAMENTO DA FILOSOFIA PROFISSIONAL BRASILEIRA

Neste subcapítulo, o objetivo é demonstrar, a partir de alguns conceitos foucaultianos, como certas proposições no âmbito da filosofia profissional brasileira produzem efeitos de apagamento, ocultamento e deslegitimação de outros modos possíveis de se exercer a atividade filosófica. Anteriormente mencionamos que o controle discursivo se exercia a partir de três procedimentos de exclusão: interdição, separação/rejeição por meio da palavra e oposição entre verdadeiro e falso. Destacamos a interdição. Esses três procedimentos se exercem, segundo Foucault (2014^a), de modo exterior ao discurso. Entretanto, há, segundo o autor de *A Ordem do Discurso*, outro grupo de procedimentos que atuam de modo interno ao âmbito discursivo:

Procedimentos internos, vistos que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (FOUCAULT, 2014a, p. 20).

Tais procedimentos internos ao discurso são: o comentário, o autor e, por fim, a organização das disciplinas. Em última instância, eles têm por função submeter o acontecimento e o acaso da ordem discursiva. O que interessa nesse momento é realçarmos o que nos dá a pensar o procedimento que Foucault denomina de *disciplina* e a sua relação com a filosofia profissional brasileira. Por disciplina o autor compreende:

[...] um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor (FOUCAULT, 2014a, p. 28-29).

Tendo em vista tais caracterizações atribuídas à disciplina ou ao modo como ela se organiza, sobretudo no que diz respeito a proposições consideradas verdadeiras e jogo de regras, passamos a analisar a entrada da filosofia profissional brasileira no Brasil. Para isso, tomamos o livro *Conversas com Filósofos Brasileiros* (NOBRE; REGO, 2000) – uma obra lançada pela editora 34 no ano de 2000 e organizada por Marcos Nobre e José Marcio Rego que realizaram entrevistas entre os anos de 1999 e 2000, contando com a participação de vários(as) professores(as) de filosofia das mais diversas partes do Brasil. As entrevistas buscavam justamente captar o movimento que “moldou” a filosofia no Brasil, assim como compreender os reflexos do crescimento das revistas especializadas na área entre os anos de 1960 e 1970. Com esse intento, o critério utilizado pelos organizadores do livro para selecionar os entrevistados foi geracional. Ou seja, deu-se preferência para professores(as) nascidos(as) em torno dos anos de 1940 ou antes.

Assim, a lista de entrevistados(as) resultou nos seguintes nomes: Miguel Reale, Henrique de Lima Vaz, Gerd Bornheim, Benedito Nunes, José Arthur Giannotti, Oswaldo Porchat, Ruy Fausto, Leandro Konder, Bento Prado Jr, Guido Antonio de Almeida, Raul Lamdin Filho, Tercio Sampaio Ferraz Jr, Marilena Chauí, Paulo Arantes, Carlos Nelson Coutinho e, fechando a lista, Balthazar Barbosa Filho. Os(As) entrevistados(as), em sua maioria, realizaram suas formações acadêmicas (seja graduação, mestrado, doutorado ou livre-docência) em instituições públicas como, por exemplo, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ainda sobre a formação dos(as) entrevistados(as), ela ocorreu, em alguns casos, em países como França, Alemanha e Roma. Os(As) professores(as) eram, em sua maioria, editores de revistas especializadas na área da filosofia. De certa forma, os(as) professores(as) participantes podem ser considerados(as) como representantes do que ficou conhecida como tradição uspiana de ensinar filosofia, embora nem todos(as) tenham realizado sua formação na USP. Mesmo assim, muitos(as) desses(as) ou tiveram sua formação na USP ou são/foram professores(as) nessa mesma instituição. O livro foi organizado a partir de dez perguntas de conhecimento prévio dos participantes, o que, segundo os organizadores, teria facilitado na precisão das respostas. A estrutura das perguntas foi pensada de modo que essas circundaram a seguinte atmosfera de discussão:

[...] um livro com “Conversas com filósofos *brasileiros*” tem que pensar também o que significa fazer filosofia em um país periférico, tem de pensar como a filosofia se instalou por aqui e qual o seu sentido para a cultura brasileira. Cada uma das entrevistas deste livro, cada reconstrução pelos entrevistados de seus respectivos percursos intelectuais, é também uma resposta a essas perguntas (NOBRE; REGO, 2000, p. 07, grifo dos autores).

A partir das abordagens propostas pelos organizadores do livro para possibilitar tocar em temas como filosofia brasileira e país periférico, filosofia brasileira e cultura brasileira, desdobraram-se perguntas— cuja função foi extrair dos participantes, com máxima fidedignidade, a expressão de uma época: “Desse modo, era de crucial importância obter o depoimento daqueles que tomaram parte – direta ou indiretamente – nesse processo que moldou o que hoje se costuma designar de filosofia no Brasil” (NOBRE; REGO, 2000, p. 11).

As perguntas que me interessam, tendo em vista os propósitos dessa tese, são: “Seria possível falar de uma ‘filosofia brasileira’? E como o senhor vê as relações entre a filosofia e a cultura brasileira?” (NOBRE; REGO, 2000, p. 08). Também despertou meu interesse a pergunta complementar formulada como se segue: “Quais são, em sua opinião, os filósofos brasileiros mais importantes?”. Diante dessas indagações e considerando os indivíduos que se propuseram a respondê-las de forma comprometida, as respostas dadas se constituem fonte privilegiada para compreendermos o modo como o tema da filosofia brasileira se estabeleceu, ou não, em nosso país. Mais do que isso, compreende-se, aqui, que as respostas dadas e suas proposições aproximam-se daquilo a que Foucault se refere como nascimento, manutenção ou apagamento de uma determinada disciplina ou de um determinado objeto na medida em que uma proposição satisfaça determinadas exigências: “[...] para que uma proposição pertença à botânica ou à patologia, é preciso que ela responda a condições, em um sentido mais estritas e mais

complexas, do que a pura e simples verdade: em todo caso, a condições diferentes” (FOUCAULT, 2014a, p. 30).

Além disso, por se tratar de entrevistas, as respostas tornam-se uma oportunidade ímpar de descrevermos a prática discursiva que, segundo os organizadores do livro, moldou a filosofia no Brasil entre os anos de 1960 e 1970.

Vejamos alguns excertos das respostas dadas pelos(as) professores(as),

[Miguel Reale] Somos a continuação do patrimônio do pensamento ocidental. Por mais que o Brasil possa progredir e os Estados Unidos possam avançar na linha do tempo, a América será sempre idealmente uma projeção da Europa. Nós somos uma projeção do Ocidente. Nós falamos grego e falamos latim. E, com isso, tiramos desse patrimônio, que vem de milênios, um resultado para poder pensar [...] Enquanto o Brasil se limitou passivamente a ser influenciado, não havia filosofia brasileira, havia apenas a história das influências recebidas. Mas, desde o momento em que passamos a perguntar: na maneira de ser influenciado, não existe algo de próprio?, começamos a tomar consciência daquilo que é nosso. Então, se pode falar na filosofia brasileira, que significa a tomada de posição do brasileiro perante a filosofia (NOBRE; REGO, 2000, p. 21-22).

[Balthazar Barbosa Filho] O trabalho de filosofia feito no Brasil, o único trabalho que me parece possível, é aquele cuja matriz é ocidental, e cujas raízes fundamentais são os gregos, o direito romano e o cristianismo. Por outro lado, se considerar que existe um estilo de filosofia que se faz em um país, torna-se perfeitamente legítimo falar em uma filosofia alemã por oposição a uma filosofia inglesa, a uma filosofia francesa etc. Certos países privilegiam temas em detrimento de outros que são privilegiados por outros países. Por exemplo: o idealismo não é um tema exclusivamente alemão, mas predominantemente alemão [...] Nessa acepção do fazer filosofia, penso que o Brasil ainda não possui um estilo próprio, mas, talvez, comece lentamente a esboçá-lo e comece a introduzir uma certa forma argumentativa dominante de filosofia (NOBRE; REGO, 2000, p. 410).

[Benedito Nunes] Admito o termo “filosofia brasileira” como filosofia feita no Brasil, mas a partir de uma reapropriação da tradição filosófica, da história da filosofia e das obras-fonte. Ou continuamos o diálogo com Platão, Aristóteles, Descartes, Kant e Hegel ou não há filosofia. As condições da cultura brasileira, até certo momento, não foram propícias à filosofia nesse sentido (NOBRE; REGO, 2000, p. 79).

Há, em Reale (NOBRE; REGO, 2000), duas perspectivas para a resposta sobre o tema da filosofia brasileira. Em um primeiro momento, Reale (NOBRE; REGO, 2000) afirma a importância do patrimônio do pensamento ocidental na medida em que somos, os brasileiros, a “continuação” deste. Somos a projeção do patrimônio deixado pelo pensamento ocidental e, na condição de projeção, nós, os brasileiros, retiramos os resultados do legado ocidental e, a partir daí, pensamos filosoficamente. Em segundo lugar, por mais que sejamos uma projeção daquilo que foi produzido de filosófico no ocidente, em Reale (NOBRE; REGO, 2000) encontramos não só a referência à possibilidade de um pensamento filosófico brasileiro, como a afirmação de que há, de fato, essa atividade em terras brasileiras. Isso fica explícito na resposta dada por

Reale (NOBRE; REGO, 2000) sobre filósofos brasileiros que ele considera importantes ao longo de nossa história.- Newton Carneiro da Costa, criador da lógica paraconsistente, bem como Tobias Barreto e Antonio Paim tornam-se exemplos concretos da atividade filosófica autoral no país.

Além disso, importa destacar, em Reale, que uma filosofia brasileira somente é possível uma vez que se toma consciência daquilo que é nosso. Assim, se “falamos” grego e latim (herança milenar ocidental) e disso resulta nossa capacidade de pensamento, segundo Reale (NOBRE; REGO, 2000), podemos considerar, também, outras línguas, igualmente milenares, que constituíram e constituem o Brasil haja vista nossa língua ter raízes portuguesas, africanas, afro-brasileiras e ameríndias, por exemplo. Desse modo, sem negar a projeção que somos da Europa, podemos acrescentar outras possíveis projeções de que somos devedores e, assim, termos uma tomada de posição sobre aquilo que é nosso: a nossa cultura que, como tal, não se reduz a uma projeção da Europa (mais uma das projeções que nos constituíram e constituem, mas não a única). Se, por um lado, mesmo reconhecendo a legitimidade e importância da filosofia brasileira, Reale (NOBRE; REGO, 2000) afirma que essa decorre de uma necessária projeção europeia; por outro, o autor fornece elementos para pensar projeções outras, a partir da noção de “tomada de posição” e daquilo que nos é “próprio” –nossa cultura (nossa língua) que não é necessariamente uma projeção europeia, pois não fomos constituídos somente pelo latim e grego. Dessa forma, em Reale (NOBRE; REGO, 2000), somos instigados a investigar e, assim, problematizar o modo como as projeções afetam nossa maneira de filosofar a partir de um legado cultural outro que não somente o ocidental.

Já na entrevista de Balthazar Barbosa Filho encontramos posição semelhante à de Reale (NOBRE; REGO, 2000) no que se refere a sermos uma projeção da Europa. Segundo Balthazar (NOBRE; REGO, 2000), o único caminho possível para uma filosofia no Brasil é aquele que leva em conta necessariamente as raízes grega, romana e cristã. Aqui, é impossível não lembrarmos da crítica de Gomes (2008), materializada na metáfora do escafandro greco-romano, em que o pesquisador afirma que, para filosofar no Brasil, seria necessário vestirmos uma espécie de escafandro greco-romano, mesmo não sendo, nós brasileiros, nem gregos muito menos romanos. No entanto, aqui há um elemento novo posto por Balthazar (NOBRE; REGO, 2000): a religiosidade ou, mais especificamente, o cristianismo uma vez que só podemos admitir uma filosofia no Brasil a partir de três grandes vetores que perpassam as origens gregas, romanas e, em igual medida, a origem cristã.

Todavia, se podemos afirmar que o cristianismo é uma religião que penetrou fundo em nossa maneira de pensar e agir, implicando em nossa moral, também nos é possível especular

que outras religiões impactaram, cada uma a seu modo, na maneira como compreendemos o mundo e nele agimos. Religiões, aliás, que fizeram/fazem parte daquilo que chamamos de constituição da cultura brasileira. É o caso das religiões de matrizes africanas, afro-brasileiras e das religiões indígenas. Ao acrescentar a religião como condição para a filosofia no Brasil, Balthazar (NOBRE; REGO, 2000) aponta para a possibilidade de outras religiões serem tomadas como objetos que influenciam o modo como a filosofia veio a se desenvolver no Brasil. Se as religiões africanas, afro-brasileiras e indígenas não aparecem como fator de impacto significativo na maneira como a filosofia veio a se desenvolver no Brasil em comparação à religião cristã, talvez seja mais por desprezo, preconceito e discriminação a elas associados e menos pela potencialidade de influenciar na filosofia no Brasil. Seja como for, desde o entendimento de Balthazar, ficamos no limite da possibilidade de uma filosofia realizada no Brasil; não de uma filosofia brasileira propriamente dita, pois o Brasil ainda careceria de um estilo próprio de fazer filosofia.

Na entrevista de Benedito Nunes (NOBRE; REGO, 2000), encontramos a mesma ideia de projeção: a filosofia brasileira somente será possível a partir daquilo que foi dito por Platão, Aristóteles, Kant e assim por diante. É no diálogo com a tradição que se vislumbra o vir a ser da filosofia brasileira, a partir de uma reapropriação dessa tradição. Uma reapropriação; não uma reprodução. No entanto, por mais que essa relação de diálogo com a tradição seja estabelecida, o vir a ser da filosofia brasileira parece estar comprometido uma vez que a cultura brasileira não reuniria, ainda, as condições necessárias para propiciar uma filosofia própria. Percebe-se, com a posição de Benedito Nunes (NOBRE; REGO, 2000), uma crença na existência de um ponto ideal na cultura a partir do qual a filosofia emergiria. É como se o emergir da filosofia, no interior de uma dada cultura, necessitasse passar por graus prévios e crescentes. Nesse sentido, sendo o Brasil um país periférico, ainda estaríamos longe de uma produção filosófica própria, encontrando-nos em um momento no qual estamos tão somente legitimados a apostar em uma filosofia do por vir; não em uma filosofia possível de ser realizada no instante presente.

Levando em consideração a prática discursiva posta em movimento com as respostas analisadas, podemos perspectivar que elas fazem mais do que dizer o que uma filosofia brasileira é haja vista também se estabelecer, no discurso filosófico profissional brasileiro, o que uma filosofia não é e a quais exigências uma tal atividade profissional deve corresponder para ser admitida como verdadeira ou coerente o bastante a fim de que possa ser reconhecida como filosofia. Nesse sentido, Foucault (2014a, p. 32), ainda caracterizando o modo como se organizam as disciplinas, nos diz que, “Em resumo, uma proposição deve preencher exigências

complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M, Canguilhem, ‘no verdadeiro’”.

Nesse sentido, uma Filosofia que não seja projeção da Europa, que não fale grego, que não dialogue com Platão, Aristóteles, Descartes, Kant ou Hegel, que não tenha suas raízes cristãs, uma Filosofia assim não poderia ser considerada uma filosofia de fato. Características filosóficas que não atendessem a essas exigências não estariam, por assim dizer, “no verdadeiro” de uma disciplina filosófica profissional brasileira.

Dando seguimento à análise das entrevistas, nos deparamos com a entrevista de Oswaldo Porchat (NOBRE; REGO, 2000). Nela podemos observar posição similar à adotada por Benedito Nunes no que se refere a uma filosofia brasileira ainda por vir. Parece, segundo Oswaldo Porchat, que a filosofia brasileira estaria à espera do momento ideal para o seu nascimento, a filosofia brasileira encontrar-se-ia em uma espécie de gestação:

[Oswaldo Porchat] A mim me parece que, apesar de certamente haver muitos filósofos de excelente qualidade no Brasil, eles não tiveram ainda condições pessoais e culturais de elaborar uma filosofia própria. Há alguns nomes, aqui e ali, dos quais se pode dizer que têm uma contribuição filosófica própria, pessoal, e que produziram alguma coisa como uma filosofia brasileira em gestação. [...] E eu acredito no por vir da filosofia brasileira. Agora, o que é preciso, e essa é uma tecla em que tenho batido ultimamente, é libertar o ensino brasileiro de certa ênfase exagerada na história da filosofia, de certa orientação estruturalista radical. É irônico que eu diga isso, porque fui certamente um dos maiores defensores dessa postura, mas há um momento em que a gente envelhece, passa a ter mais juízo, e adquire uma perspectiva mais lúcida sobre os erros da juventude, sobre os próprios erros e pecados (NOBRE; REGO, 2000, p. 126).

Se, na primeira parte da resposta, Porchat (NOBRE; REGO, 2000) reafirma a inexistência de uma filosofia brasileira por razões relacionadas a uma cultura inadequada para tal ou mesmo em decorrência da falta de capacidade individual por parte daqueles que se propuseram a fazer filosofia no Brasil, na segunda parte de sua resposta o autor aponta as prováveis causas de a filosofia brasileira ainda não ter emergido e, assim, permanecer em uma espécie de gestação eterna. A razão desse não aparecimento de uma filosofia brasileira estaria, segundo Porchat (NOBRE; REGO, 2000), numa excessiva abordagem da história da filosofia. Abordagem histórico-estrutural pela qual a então Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP foi determinantemente influenciada de meados dos anos de 1934 a 1957. Época em que as missões francesas, que aqui se instalaram, definiram como objetivos especificar, criar e construir as diretrizes básicas do curso, assim como formar futuros professores.

Não é somente nessa entrevista que Oswaldo Porchat aproveita para se desculpar por aquilo que ele chama de uma excessiva abordagem estruturalista. Em 1999, em seu *Discurso*

aos estudantes de Filosofia da USP: sobre a pesquisa em filosofia, Porchat também faz menção ao método estrutural de pesquisa filosófica e aos efeitos nocivos por ele provocados sobre os jovens estudantes. Em seu discurso, Porchat (1999) reconhece as qualidades do método historiográfico francês e centraliza seus agradecimentos em professores como: Martial Guérault e Victor Goldschmidt. Porchat admite que o método estrutural francês é o mais adequado para se compreender a lógica interna de um texto filosófico, assim como tal método é o mais apropriado, na medida em que possibilita alargar a compreensão do texto, propiciando ao leitor espriar-se nos âmbitos sociais, políticos, culturais, econômicos entre outros. Entretanto, ainda em seu discurso de 1999, a ressalva feita por Porchat com relação ao método estrutural francês é se esse seria o “[...] único ou o melhor caminho para fazer desabrochar as potencialidades filosóficas daqueles nossos estudantes que foram trazidos a um curso [...] por sentirem sede e fome de Filosofia?” (PORCHAT, 1999, p. 133).

Em resposta a tal pergunta, Porchat parece convencer-se de que a centralidade no método fora longe demais, a ponto de se ter “[...] perdido de vista [...] a elaboração de uma reflexão filosófica, a compreensão filosófica de nós mesmos e do mundo” (PORCHAT, 1999, p. 134). Ou seja, assim como a centralidade no método propiciou a consolidação de *uma* história da filosofia na história da filosofia, também rendeu um certo tipo de atitude alheia naqueles que praticavam a filosofia profissional no Brasil, até então, a partir de um determinado método. Uma atitude alheia que tem como consequência uma perda de nós mesmos e do mundo. Neste caso, o “nós mesmos” corresponderia a “nós, os brasileiros”, e, no que se refere à concepção de “mundo” mencionada por Porchat, poderíamos incluir o Brasil como parte integrante desse. Uma atitude alheia, de nós e do mundo, que em nada combina com a projeção europeia da filosofia (geralmente crítica da sua realidade) da qual somos devedores, segundo o que se afirmou na maioria das entrevistas analisadas até aqui. É como se, a partir de uma preocupação excessiva com o método, as coisas mundanas não afetassem o filósofo ou o pretendente a filósofo no Brasil. É como se nada atravessasse o filósofo profissional brasileiro de modo que o fizesse refletir por si próprio. Aqui, a tão famosa máxima délfica – *conhece-te a ti mesmo* – não se justificaria. Mais do que isso, a máxima délfica, a partir da entrevista de Porchat, sofreria uma inversão: *esquece-te de ti mesmo*. Talvez, os pedidos de desculpas, feitos por Porchat, se refiram a esses efeitos nocivos e possíveis de ocorrer quando alguém se ocupa mais do método do que da reflexão filosófica de si e daquilo que o envolve.

O modo como o método estrutural francês instalou-se no Brasil é narrado por Paulo Arantes de forma peculiar,

[Paulo Arantes] Esse embrião diz respeito ao transplante de técnicas intelectuais francesas de lidar com filosofia que se realizou a partir dos anos 30, isto é, a transplantação da filosofia universitária francesa que desembarcou em São Paulo sem maiores mediações. Trata-se de professores que chegavam nas classes do futuro Departamento e começavam a falar em francês como se estivessem em um liceu, ou em uma faculdade de província francesa, anunciando ato contínuo: “nesse semestre vamos estudar tal assunto (normalmente a idéia disso ou daquilo na filosofia de fulano ou beltrano), a bibliografia é essa, os temas de trabalho são esses, seminário é assim, dissertação se faz assim e não existem mais cursos panorâmicos, apenas monográficos”. Com isso a colonização começou a ser feita. Era uma colonização necessária e a seu modo progressista que fazia com que as pessoas se desvinculassem de toda a tralha ideológica que se imaginava ser filosofia nas faculdades de Direito ou círculos amadores que filosofavam por conta própria na cidade. As pessoas se isolavam, rompiam com essa mentalidade municipal e passavam a se comportar como se fossem europeus (NOBRE; REGO, 2000, p. 351).

Em sua resposta, Paulo Arantes nos dá uma imagem detalhada e, ao mesmo tempo, direta do processo de entrada daquilo que ficou conhecido como filosofia profissional no futuro Departamento de Filosofia da USP em meados dos anos de 1930. Em primeiro lugar, considerando a resposta de Arantes, depreendemos que uma filosofia universitária francesa desembarcou em terras brasileiras e começou a estabelecer, em francês, o modo como se deveria produzir filosofia, fazendo parecer que por aqui nunca existira essa atividade. Em segundo lugar, o desembarque francês, essa “colonização” filosófica necessária, segundo Arantes, se justificaria, uma vez que por meio dela estaria garantido o afastamento ideológico que se passava por filosofia no Brasil. As Faculdades de Direito e círculos amadores que se movimentavam livremente por algumas cidades brasileiras são os alvos das críticas de Arantes. Em alguns casos, as Faculdades de Direito foram, por exemplo, a Escola de Recife de 1870 tendo como alguns de seus integrantes mais ilustres figuras como: Tobias Barreto, Silvio Romero e entre outros.

Já a utilização do termo “colonização” nos faz pensar sobre os sentidos que essa palavra teve e tem na história do Brasil. Por colonização podemos compreender a morte e o extermínio de inúmeros povos originários (assim como de suas culturas e sabedorias) que já habitavam em terras que, até antes dos colonizadores europeus, não se chamavam Brasil. Assim como podemos tomar o processo de colonização no Brasil como a naturalização da escravização de povos, que por aqui já habitavam, assim como da escravização de povos vindos da África em um movimento conhecido como diáspora africana. A colonização geralmente se caracteriza por uma tentativa, por parte do colonizador, de exterminar uma determinada cultura (dita inferior) para impor a sua cultura (dita superior). Traçando um paralelo com uma “colonização” em termos de filosofia no Brasil, nos é permitido estender nosso pensamento para a possível existência de filosofia no Brasil antes da “necessária colonização” filosófica praticada, tendo

em vista que aqui já era realizadas atividades que, segundo Arantes, se “passavam” por filosofia. Com o processo de “colonização necessária” talvez se tenha exterminado mais do que a tralha ideológica. Parece ter sido eliminada a reflexão filosófica de nós mesmos e do Brasil, como chama a atenção Porchat. Para além da destruição dos círculos filosóficos amadores que andavam livremente pelas praças (não era assim que se fazia filosofia na Grécia nos tempos de Sócrates?), poder-se-ia estar destruindo, também, um modo próprio e legítimo de se fazer filosofia no Brasil. Um modo de se fazer filosofia que o estruturalismo não deixaria transparecer, consoante bem salienta Tercio Ferraz Sampaio Jr:

[Tercio Ferraz Sampaio Jr] Por outro lado, no entanto, se encararmos o problema [filosofia brasileira] com outros olhos, com os olhos do professor Reale por exemplo, deixando de lado aquele rigor estrutural, podemos ler um Tobias Barreto sem pretender encontrar nele um Kant, ou ler Pontes de Miranda sem pretender encontrar nele um Augusto Comte. A ordem das razões, neste caso, é uma outra ordem, em que há uma espontaneidade com que, bem ou mal, as pessoas reagem. Podem não estar reagindo ao que acontece no Brasil, e sim ao que está acontecendo lá fora, mas é de qualquer forma uma reação (NOBRE; REGO, 2000, p. 280).

Sampaio Jr, na esteira de Reale, considera a existência de uma filosofia brasileira na medida em que a leitura dos filósofos brasileiros não seja uma leitura por comparação aos filósofos estrangeiros, assim como se manifesta Carlos Nelson Coutinho sobre essa mesma questão: “Acho que não houve [...] a criação de uma filosofia realmente original, quer dizer, uma corrente de pensamento ou um filósofo que possa ser comparado, por exemplo, claro, *cum grano salis*, com um Kant, um Hegel, um Marx” (NOBRE; REGO, 2000, p. 381). De um modo diverso daquele manifestado por Coutinho, o que Sampaio Jr. nos diz é de uma leitura dos filósofos brasileiros a partir de um outro registro. Uma outra ordem das razões presentes na atividade filosófica brasileira que não é a perseguida pelo rigor do estruturalismo, mas que nem por isso deixa de ter um teor filosófico. Em autores da Escola de Recife como Tobias Barreto, assim como Pontes de Miranda (que dentre tantas ocupações era matemático e filósofo de grande destaque), essa outra ordem das razões mencionada por Sampaio Jr. estaria presente. Diferentemente do método estrutural francês, que parece frear todo e qualquer tipo de pensamento filosófico brasileiro próprio, essa “outra ordem das razões” permitiria uma espontaneidade por parte daquele que praticava filosofia. Mais do que permitir a espontaneidade, essa “outra ordem das razões” possibilitaria aos praticantes da atividade filosófica no Brasil um sentimento, nem que fosse um sentimento de uma reação. Mesmo com a advertência de Sampaio Jr. segundo a qual não se estava, necessariamente, reagindo ao que

acontecera no Brasil, mesmo assim já era algo a ser levado em consideração, pois se tratava, em todo caso, de um sentimento, uma reação.

Entretanto, o que Sampaio Jr. (NOBRE; REGO, 2000) via como uma possível virtude na prática filosófica realizada no Brasil que possibilitaria um sentimento (de reação), essa mesma virtude seria o ponto fraco da filosofia brasileira e justificaria até o preconceito no discurso filosófico profissional brasileiro¹². Um preconceito que perdura até os dias de hoje. Tal preconceito pode ser descrito quando se analisa a entrevista concedida por Leandro Konder (NOBRE; REGO, 2000),

[Leandro Konder] Eu acho que, até muito recentemente, realmente prevalecia aquela ideia de que o brasileiro não dá para a filosofia. A filosofia é uma coisa árida, muito abstrata, o conceito é cansativo, então não era nosso estilo. Nós somos um povo da imagem, nós somos da intuição, da sensibilidade, aqui a coisa que mais ouço dizer é que fulano é “muito sensível” [risos] Então é complicado lidar com essa concepção...[filosofia brasileira] Agora, eu acho que uma base de competência filosófica é constituída ao longo de várias gerações, de modo que não sei se vai dar para superar esse preconceito muito rapidamente, mas acho que já está sendo feito um trabalho interessante nesse campo (NOBRE; REGO, 2000, p. 186).

Pode-se abordar a resposta de Konder (NOBRE; REGO, 2000) a partir de quatro desdobramentos.

Primeiro, a circulação da ideia de que “o brasileiro não dá para a filosofia” no próprio discurso profissional filosófico brasileiro e sua aceitação. Dito de outra maneira, a disseminação preconceituosa tomada como verdadeira sem grandes questionamentos. Contudo, ao modo de problematização, poderíamos nos perguntar sobre qual brasileiro “não dá para a filosofia”: o negro? O indígena? O branco? Todos esses?

Segundo, a compreensão como verdade de que o “povo brasileiro” não é dado à filosofia, porque é constituído pela imagem, intuição, sensibilidade. Sendo essas nossas características mais marcantes, elas não se assemelhariam, em nada, com a atividade filosófica. Novamente poderíamos nos perguntar: na filosofia ocidental não se fazia/faz uso da imagem para filosofar? Na filosofia ocidental não se fazia/faz uso da sensibilidade para filosofar? Não se faz uso da intuição na filosofia dita ocidental?

Terceiro, a exclusividade da filosofia para aqueles que estariam dispostos a enfrentar a aridez do terreno filosófico e o cansaço que o conceito provoca. Assim, o preconceito se reforça, na medida em que se afirma que o povo brasileiro não teria disposição para enfrentar terrenos

¹² Ressaltamos que, aqui, nossa análise se debruça sobre os discursos. Deste modo, não estamos destacando o preconceito de quem fala, mas sim o modo como foi possível enunciar a emergência do objeto filosofia brasileira no contexto histórico demarcado.

com superfícies difíceis, assim como não seria dado aos esforços de pensamento que levariam ao cansaço. No entanto, a pergunta que caberia fazer é: todos os brasileiros estariam associados à imagem do “não querer as coisas que cansam”? Dito de outro modo: todos os brasileiros estão associados à ideia do “não gostar de trabalhar”? O preconceito, o racismo deixam de ser oculto quando essas “características” do povo brasileiro (não enfrentar o trabalho e não gostar daquilo que cansa) são associadas aos povos indígenas e afro-brasileiros que constituíram o Brasil através de muita exploração e escravização impostos. Esses povos não enfrentavam o terreno árido ou não estavam dispostos ao cansaço pura e simplesmente. Ao “fugirem” da “aridez “e do “trabalho”, eles estavam criando e desenvolvendo táticas e práticas de resistência para sobreviverem à escravização, sobreviverem à “colonização necessária”. Sobre esse aspecto de uma dinâmica do quilombo, Nascimento (*apud* NOGUERA, 2014, p. 47) afirma que: “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. [...] Como sistema econômico o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo”.

No Brasil não se fugia do trabalho, mas se tentava escapar da escravização. Quando exitosa a fuga, não se vivia em preguiça eterna, mas quilombos eram construídos. Dessa maneira, percebemos um dos modos pelos quais o preconceito se exerce no discurso filosófico profissional brasileiro e se cristaliza, chegando até os nossos dias, pois tais características, tais estigmas não recaem sobre todos os brasileiros. Além disso, ao problematizarmos a proposição “brasileiro não dá para a filosofia”, deve-se questioná-la enquanto enunciado uma vez que, desde essa condição, o que nos interessa é menos o sujeito gramatical da frase do que as posições de sujeito que tal enunciado interdita ou até mesmo convoca.

O questionamento que pode ser realizado, a partir do exercício de disciplinamento imposto pela filosofia profissional brasileira sobre o que seria, ou não, considerado filosofia está para além de uma simples constatação ou descrição. Pelo contrário, o que está em jogo, em sentido genealógico foucaultiano, é

[...] que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem “é uma ciência”? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou saber vocês querem “menorizar” quando dizem: “Eu que formulo este discurso, enuncio um discurso científico e sou cientista”? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar para separá-la de todas as numerosas, circulantes e descontínuas formas de saber? (FOUCAULT, 1979, p. 172).

Não é demais ressaltar que viemos tratando, ao longo desse subcapítulo, de uma disciplina discursiva em termos de discurso filosófico profissional brasileiro, o que se diferencia do discurso científico. Todavia, mesmo com as devidas diferenças entre discurso científico e

filosófico respectivamente, as perguntas genealógicas se fazem relevantes: quais saberes são desqualificados no momento que se diz isso é uma filosofia? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou saber é minorizado quando filósofos profissionais brasileiros dizem: eu que formulo este discurso sobre filosofia brasileira e enuncio um discurso filosófico?

E, por último e o mais fundamental, qual vanguarda teórico-política vocês (filósofos profissionais brasileiros, no caso) querem entronizar para separá-la de todas as numerosas, circulantes e descontínuas formas de saber? Com base em tais questionamentos, o discurso científico e o discurso filosófico se aproximam no que diz respeito à inclusão ou exclusão de objetos no interior de uma dada disciplina, a partir de regras e procedimentos postos em prática. Essas considerações se fazem pertinentes, sobretudo, porque as imagens da filosofia produzidas pela filosofia profissional circulam, também, no terreno do ensino da filosofia na escola básica. No entanto, apesar de toda essa gama complexa desde a qual está enunciado que a filosofia brasileira encontrar-se-ia em situação inviável, encontram-se sinais de sua possibilidade. Algo que será abordado no subcapítulo seguinte.

3.2 DE UMA FILOSOFIA BRASILEIRA INDISCIPLINADA

A questão de um pensamento brasileiro deverá brotar de uma realidade brasileira – não do “pensamento” e da “realidade” oficiais. Deve inventar seus temas, ritmo, linguagem. E inventar seus pontos de vista (GOMES, 2008, p. 12).

Conforme visto anteriormente, o exercício disciplinar exercido no discurso filosófico profissional brasileiro fazia/faz com que outros saberes e sujeitos de experiência sejam minorizados, desqualificados, bem como chancela a prática de entronização de posições teóricas e políticas. Foucault (2014a, p. 31) reconhecerá a ocorrência de tais práticas disciplinares, asseverando que, “[...] no interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber”. Pode-se afirmar que o exercício disciplinar da filosofia profissional brasileira, mais do que repelir saberes, repeliu, em certo sentido, o próprio Brasil. Ou seja, problematizar o Brasil filosoficamente ou praticar uma filosofia brasileira não estaria na ordem de uma verdade sobre a filosofia. Uma filosofia brasileira estaria em uma exterioridade daquilo que seria considerado como prática filosófica legítima. No entanto, como nos diz Foucault com relação a falarmos a verdade numa exterioridade selvagem,

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia”

discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (FOUCAULT, 2014a, p. 34).

Assim, quando Roberto Gomes introduz a discussão sobre as condições de possibilidade de uma determinada filosofia brasileira, na primeira edição de seu livro *Crítica da Razão Tupiniquim* (1977), põe-se a falar uma verdade sobre a filosofia brasileira numa exterioridade selvagem. Com a *Crítica da Razão Tupiniquim* (GOMES, 2008), o autor põe-se a desobedecer à polícia discursiva que se reativa em cada um dos discursos sobre como a filosofia deve, ou deveria, ser considerada. Diante de tais considerações, A *Crítica da Razão Tupiniquim* constitui-se como um instaurador discursivo sobre filosofia brasileira.

Considerando a imagem antes mencionada – a de uma possível fala verdadeira numa exterioridade selvagem, conjecturamos que Roberto Gomes dizia uma verdade sobre filosofia brasileira, no entanto, ele falava de objetos (filosofia brasileira), empregava métodos (filosofia antropofágica) e situava-se em um horizonte teórico estranho à filosofia profissional da época, assemelhando-se a Mendel. Sobre a referência a Mendel que aqui se faz esclarecemos que

Muitas vezes se perguntou como os botânicos ou biólogos do século XIX puderam não ver que o que Mendel dizia era verdade. Acontece que Mendel falava de objetos, empregava métodos, situava-se num horizonte teórico estranhos à biologia de sua época. Mendel [...] dizia a verdade mas não estava no “verdadeiro” do discurso biológico de sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos; foi preciso toda uma mudança de escala, o desdobramento de todo um novo plano de objetos na biologia para que Mendel entrasse “no verdadeiro” e suas proposições aparecessem, então, (em boa parte) exatas. Mendel era um monstro verdadeiro, o que fazia com que a ciência não pudesse falar nele; enquanto Schleiden, por exemplo, uns trinta anos antes, negando, em pleno século XIX, a sexualidade vegetal, mas conforme as regras do discurso biológico, não formulava senão um erro disciplinado (FOUCAULT, 2014a, p. 32-33).

A filosofia brasileira com Gomes (2008) não diz de uma filosofia disciplinada que, a partir de regras, objetos e horizontes teóricos definidos, se reconhece no espaço verdadeiro da filosofia profissional. Pelo contrário, uma filosofia brasileira constitui-se em uma filosofia brasileira indisciplinada por não se adequar ou corresponder ao horizonte teórico, a objetos e procedimentos reconhecidos pela filosofia profissional brasileira.

Sobre a filosofia brasileira indisciplinada de Gomes (2008) notamos, já de início, o tom provocador do livro quando ostenta em seu título palavras como “Razão Tupiniquim”. Título provocador se considerarmos que para a maioria dos estudantes de graduação em filosofia do país, diante das palavras crítica da razão, logo vem à mente *Crítica da Razão Pura* que é associada a algo considerado da ordem do sério, do respeitável. Muito dificilmente viria à mente

de um estudante, ainda nos dias de hoje, títulos como *A crítica da razão indolente*¹³ ou até mesmo um título como *Crítica da Razão Negra*¹⁴ – palavras essas que poderiam correr o risco de parecer uma piada. O que de fato esses livros não são, muito pelo contrário. Seja como for, o que percebemos com a leitura do livro de Gomes (2008) é o questionamento quanto à pureza da razão. Uma razão que, segundo o autor, assim como se expressou na Grécia, há dois mil e quinhentos anos, poderia expressar-se, também, no Brasil. Isso porque o Brasil também reuniria as condições para um pensamento filosófico próprio.

Assim, o tom provocador e, às vezes, irreverente (até mesmo piadético) de Gomes (2008) contrasta com as sérias críticas desferidas ao modo como se concebia a filosofia em seu contexto. Uma conjuntura que, diga-se de passagem, era de domínio daquilo que ficou conhecido como modelo uspiano de fazer filosofia no país – o que já tivemos a oportunidade de ver no subitem *Disciplinamento da filosofia profissional brasileira*. Por ora, é suficiente ressaltar o alvo das críticas de Gomes as quais se referem a esse disciplinamento ou polícia discursiva.

Já no início de sua crítica, Gomes (2008) buscou demonstrar a linha divisória que se estabelece entre os termos “sério” e “a sério” a partir de uma analogia com o modo de ser do povo brasileiro que, segundo o autor, teria certa facilidade em se mover no domínio da piada e do bom humor, algo que não se repetiria em discussões consideradas sérias. É como se o povo brasileiro deixasse de ser brasileiro diante de questões sérias como a filosofia, por exemplo.

Por um lado, para ser um sujeito sério, ou seja, para ser um professor de filosofia sério, esse deveria revestir-se, segundo Gomes (2008), de uma espécie de “escafandro greco-romano”. É como se, ao revestir-se de um escafandro greco-romano, o professor de filosofia estivesse legitimado em sua prática. Por outro lado, tudo aquilo que não estivesse “mergulhado” num escafandro greco-romano, em termos de filosofia, não seria da ordem do filosófico, do sério, mas sim da piada. Como dito anteriormente, a língua praticada no Brasil serviria, ao que parece, somente para fazer piada; não, para fazer filosofia. Segundo Gomes (2008), o termo “sério” estaria mais próximo daqueles que praticam filosofia sem ousar sair das normas preestabelecidas pelo social como recomenda a seriedade. Isso significa dizer que os professores de filosofia, em seu contexto, não se arriscavam a sair da linha, ou seja, não se arriscavam a sair da normalidade estabelecida a partir do que vinha de fora, do exterior, da *Sorbone*, de *Oxford* como, humoradamente, nos diz Gomes (2008). Sair da linha e assumir

¹³ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁴ MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: n1 edições, 2018.

posição de desacordo, divergência em relação ao preestabelecido pela sociedade estaria mais próximo do indivíduo considerado louco, da piada; não, da seriedade razoável do escafandro greco-romano, segundo o autor da *Crítica da Razão Tupiniquim* (GOMES, 2008).

Melhor comparação não poderia ter realizado Gomes (2008), pois entre escafandro greco-romano e piada apresenta-se uma interessante chave de compreensão para a temática da filosofia brasileira. Considerando o par escafandro greco-romano e piada, podemos traçar um paralelo com o par razão e loucura. Se a razão está próxima da verdade, a loucura está avizinhada do erro, do não verdadeiro. Nesse sentido, podemos pensar o par escafandro greco-romano e piada nos seguintes termos: o primeiro termo como aquele que é sério e razoável, portanto, fala a verdade; e o segundo termo, a piada que estaria mais próxima do louco que, por sua condição, encontrar-se-ia destituído de razão e, por consequência, destituído da verdade, não podendo ser sério, mas tão somente jocoso.

Abre-se, por essa via de análise, uma potente possibilidade de abordagem da temática da filosofia brasileira, na medida em que essa parece encontrar-se na condição de piada e, conseqüentemente, destituída da verdade. Desse modo, não estaríamos falando sobre algo sério, com possibilidade de constituir-se na verdade, quando estivéssemos nos referindo a uma possível filosofia brasileira, mas estaríamos fazendo piada ou, na melhor das hipóteses, discorrendo a respeito de algo sem sentido. Talvez isso explique, em parte, os constrangimentos e mal-estares por parte daqueles que não consideram o tema da filosofia brasileira como algo sério, pois essa temática estaria fora dos padrões da razoabilidade, do espaço do verdadeiro. Assim como se interditou a palavra do louco e se excluiu o mesmo da sociedade em determinados locais e momentos da história através de processos de classificação, nomeação e conceitualização, a filosofia brasileira parece ter sofrido uma semelhante interdição. Lá onde ela poderia despontar, ou até mesmo lá onde ela despontou, foi interdita ou ocultada. No entanto, lembremos, por mais que tenham de fato interditado o louco e sua palavra, não foi possível interditar o discurso sobre a loucura. Pelo contrário, quanto mais se analisava o louco, mais se produziam subsídios para compor o conceito loucura. Isso nos dá pistas para compreender a maneira como o conceito de filosofia brasileira foi, de certa forma, produzido.

Retomando o anteriormente dito sobre a distinção entre “sério” e “a sério”, temos que o indivíduo sério corresponderia ao professor de filosofia que não sai do preestabelecido, seja por incapacidade, seja por falta de condições, e assim não se movimenta em direção contrária a um pensamento filosófico oficial. Um pensamento filosófico disciplinado. Segundo Gomes (2008), esse professor de filosofia sério manteria a filosofia em uma condição de imobilidade, estática, morta e, por isso, sem conexão efetiva com a realidade brasileira. Sem desconsiderar o caráter

abstrato da filosofia, o autor nos lembra que ela se originou no interior de um “strep-tease” cultural. Citando Platão, Hegel e Tomás de Aquino, Gomes (2008) argumenta sobre a sempre presente conexão entre filosofia, sociedade e política ao longo da história da filosofia. A filosofia exercida no Brasil, nos idos de 1977, segundo o autor da *Crítica da Razão Tupiniquim*, seria algo pouco problematizador de sua realidade. Isso é o que se pode apontar desde a seguinte passagem:

Mergulhado num escafandro greco-romano - embora não seja nem grego nem romano -, o brasileiro foge de sua identidade. Tem sido na Filosofia que o espírito humano tem buscado sua auto-revelação. Porém, autocomplacente e conformista, sujeito *sério*, o brasileiro ainda não produziu Filosofia. Assim, é necessário advertir que um pensamento brasileiro jamais esteve lá onde tem sido procurado: teses universitárias, cursos de graduação e pós-graduação, revistas especializadas – e logo se verá por quê. No bolor de nosso “pensamento oficial” não se encontra qualquer sinal de uma atitude que assuma o Brasil e pretenda pensá-lo em nossos termos (GOMES, 2008, p. 11).

Considerando esse excerto, podemos apontar, de imediato, o tema da filosofia brasileira e a sua busca por uma identidade que emanaria da realidade brasileira e, em sendo assim, se expressaria a partir dos problemas que ocorreriam no interior da própria cultura nacional. No interior do próprio *strep-tease* cultural brasileiro. Mais do que a filosofia se expressar em uma determinada cultura, Gomes (2008) sustenta a posição que afirma um expressar do espírito através da filosofia.

Assim, o autor toma a cultura como possibilidade de uma singularidade filosófica. No entanto, com a metáfora do escafandro greco-romano, Gomes (2008) faz uma forte crítica ao próprio modo de ser do professor de filosofia no Brasil, a saber: desconexo da realidade. O professor de filosofia no Brasil, fazendo-se valer de uma dada tradição filosófica, grega ou romana (problematizadoras de seu tempo e espaço), parece não ter herdado as características problematizadoras – o que tem por consequência a relação de negação do meio social em que se encontra. Isso significa dizer que os pensadores brasileiros, os professores de filosofia no Brasil, os professores disciplinados, balizando-se em uma filosofia estrangeira, estariam fugindo de sua identidade, assim como negando uma possível autorrevelação do espírito humano que, segundo Gomes (2008), teria condições de se deixar ver em terras brasileiras.

Por conseguinte, o que, de fato, ocorreria com a filosofia no Brasil seria uma reprodução estática de uma filosofia externa que em nada dialogaria com a situação social ou política do país. Tendo em vista essas considerações, Gomes (2008) aponta com precisão o seu alvo: teses universitárias, cursos de graduação e pós-graduação e revistas especializadas em filosofia – representantes do pensamento oficial que funcionariam como um empecilho para aqueles que

realmente buscassem praticar uma atitude problematizadora, tendo o Brasil como objeto. Em outras palavras, para os que intentassem problematizar o Brasil a partir dos termos brasileiros.

Pelo exposto, podemos perceber que, por um lado, com o termo “sério”, Gomes vislumbrou pouca possibilidade de se produzir filosofia no Brasil em função de tudo aquilo que viemos discutindo até o momento e que, em síntese, o autor chamou de uma razão ornamental: “No homem *sério* triunfa a Razão Ornamental” (GOMES, 2008, p. 17). Por outro lado, com a noção “a sério”, o autor nos apresenta outra perspectiva que viabiliza o fazer da filosofia em terras brasileiras. O termo “a sério” é o oposto do termo “sério” e, como tal, se aproxima da dinamicidade, da criação, da negação do socialmente admitido e aceito:

Ao levar *a sério*, estou profundamente interessado em alguma coisa, ao ponto de voltar todas as minhas energias no sentido de sua realização - outro não sendo o princípio de erotização do agir. Mesmo quando isso exige “sair da linha”. Só aqui podemos encontrar o germe revolucionário indispensável à criatividade (GOMES, 2008, p. 14).

Levar uma determinada questão a sério implica em nada menos do que revolução e criação. Segundo Gomes (2008), esses atributos estariam mais junto do artista e do filósofo por uma razão que os mantém próximos: uma condição de marginalidade perante a sociedade por praticarem um exercício de negação do estabelecido, um exercício crítico em seu contexto. No caso do filósofo, uma marginalidade que se dá, também, na medida em que um dado pensamento filosófico não se encontra na ordem oficial da filosofia, mas irrompe em uma filosofia não disciplinada. É nesse sentido que as proposições de uma filosofia brasileira defendidas por Gomes (2008) apareceriam como um monstro, assim como Mendel foi tomado como um no discurso científico. Gomes (2008) tenciona uma prática filosófica que, aos olhos dos filósofos profissionais, sairia da ordem do sério. Em última instância, as proposições apontadas por Gomes (2008) não estariam no espaço do verdadeiro nem corresponderiam a uma vontade de verdade do discurso filosófico brasileiro, assim como nos lembra Foucault (2014a, p. 20) em sua *Ordem do Discurso*:

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade.

O filósofo sério ou o filósofo profissional ou, ainda, o filósofo disciplinado seria/é aquele que toma a verdade como algo da ordem da “riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal”. Nesse caso, o filósofo sério ou o filósofo profissional esquecer-se-

ia de que o discurso carrega consigo, na mesma medida, uma vontade de verdade que faz mais do que buscar a verdade; ela funciona igualmente como uma maquinaria destinada a excluir aqueles que colocam em questão essa mesma vontade de verdade. Uma vontade de verdade que se vê questionada, a partir da *Crítica da Razão Tupiniquim*, a não ser uma mera projeção da Europa, mas sim a olhar, também, para os trópicos. Em certo sentido, põe-se em cena uma reorientação geográfica da vontade de verdade.

Nesse sentido, o filósofo, assim como o artista, encontra-se em uma condição de marginalidade por se posicionar à margem do instituído, mas não por estar alienado. Pelo contrário, é uma posição contrária à vigente e, nesse caso, atenta ao que ocorre ao seu redor. Gomes (2008) aposta em uma filosofia brasileira na medida em que vislumbra nessa a possibilidade de um pensamento original que, nesse caso, significa “[...] dar forma e consciência a este tempo e apresentar uma revisão crítica das questões de sua época, aí tendo *origem*. O pensamento é superior não a despeito de ser situado, mas justamente por situar-se” (GOMES, 2008, p. 24).

Para que um pensamento filosófico venha situar-se originariamente no Brasil, esse teria de se distanciar de uma visão de mundo estranha a si mesma, alheia (escafandro greco-romano). E é nessa perspectiva que Gomes (2008) fará uma das principais observações relacionadas ao modo como compreendia a atividade filosófica originalmente brasileira:

A originalidade da Filosofia consiste em descobrir-se *em* determinada posição, assumindo-a reflexivamente. Além disso: se sua pretensão básica é a verdade, vale lembrar que esta só faz sentido quando é minha. Mesmo a verdade de um outro só poderá ser verdade para mim se dela me apropriar, antropofagicamente (GOMES, 2008, p. 25).

O modo como se compreende a filosofia seria uma relação singular com a verdade. O modo como uma filosofia deveria relacionar-se com a verdade seria de uma apropriação em sentido antropofágico. Uma apropriação da verdade do outro, de modo que se faça dessa verdade uma verdade para mim. Mais adiante, Gomes (2008, p. 102) vai definir a relação entre filosofia europeia e antropofagia nos seguintes termos:

É tão grave esquecer-se no passado quanto esquecer o passado. Nos dois casos desaparece a possibilidade de história. O contato continuado com o universo euro-ocidental é condição de nossa maturidade. Mas sob uma condição: o exercício de uma impiedosa antropofagia. É urgente devorar a “estranja” - como gostava de dizer Mário de Andrade. Devorar sem culpa ou sentimento de inferioridade.

Desse modo, Gomes (2008) introduz uma noção potente para os propósitos dessa tese, a saber: a relação entre antropofagia e filosofia, pois, quando nos diz/escreve sobre uma

filosofia antropofágica no contexto de uma filosofia profissional, ele faz mais do que uma simples constatação. Roberto Gomes produz mais do que meras palavras escritas. O que se estabelece, nesse caso, é da ordem de um enunciado no modo como é entendido por Foucault em sua *Arqueologia do Saber*: “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2012, p. 116).

Ou seja, se, por um lado, as proposições da *Crítica da Razão Tupiniquim* (GOMES, 2008) são, de certa forma, proposições indisciplinadas pelas razões já mencionadas, por outro lado, as proposições apontadas por Gomes (2008) transformam-se em enunciado na medida em que indivíduos possam ocupar o lugar de sujeito de tal enunciado. Lembremos que a ordem da organização das disciplinas, dentre outras finalidades, tem o propósito de desqualificar e minorizar sujeitos de experiência, funcionando como uma maquinaria que oculta certas localizações geográficas. O enunciado de uma filosofia antropofágica e, como tal, indisciplinada busca restituir um posicionamento de todos os indivíduos, saberes e questões teórico-políticas reservadas ao espaço do não verdadeiro pela lente profissional da filosofia brasileira.

À vista disso, quando temos que o exercício filosófico se daria a partir de uma impiedosa antropofagia ou, ainda, quando a prática filosófica se caracteriza a partir de uma apropriação antropofágica, tal proposição, escrita nas páginas de um livro, aponta para mais do que meras frases. Trata-se de um enunciado que nos convoca a uma atitude/prática filosófica outra mesmo que isso não esteja tão visível nem tão oculto, pois,

[...] por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total (FOUCAULT, 2012, p. 135).

Como mencionado, o pensamento filosófico brasileiro, conforme Gomes (2008), não estava lá onde se procurava: em teses universitárias, cursos de graduação, pós-graduação em filosofia e revistas especializadas. O autor da *Crítica da Razão Tupiniquim* indicava a possibilidade de uma forma original de pensar filosoficamente não no pensamento especializado, mas no movimento literário brasileiro. Todavia, não será a qualquer momento da literatura que Gomes (2008) atribuirá esse privilégio de um pensamento original. O autor se inspirará no Movimento Modernista de 1922 para propor a possibilidade de uma filosofia

nacional: “O modernismo havia sido “uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas conseqüentes, foi uma revolta contra o que era a Inteligência Nacional” (GOMES, 2008, p. 95). Esses são os objetos (filosofia brasileira), métodos (uma filosofia antropofágica) e horizontes teóricos (filosofia e literatura) postos em prática pelo enunciado de uma filosofia indisciplinada, pois, enquanto enunciado, atende a certas características:

Examinado o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apoia em conjuntos de signos, que não se identifica nem com a “aceitabilidade” gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização) (FOUCAULT, 2012, p. 140-141).

O enunciado da filosofia antropofágica: apoia-se em signos, assim como tem em seu horizonte a possibilidade do princípio de diferenciação; convoca indivíduos a se tornarem sujeitos de tal enunciado; disponibiliza um domínio de coexistência para outros enunciados; e permite um status, regras de transcrição e possibilidades de uso ou reutilização do mesmo. Assim, descreve-se o enunciado da filosofia antropofágica em um princípio de diferenciação ante uma filosofia disciplinada e disciplinadora. Nesse caso, outros princípios de diferenciação do enunciado da filosofia antropofágica se situariam na arte e na literatura, considerando-se sobretudo, por essa perspectiva, a singularidade brasileira como passível de ser assimilável. Em última instância, tratar-se-ia de fazer do Brasil algo passível de ser antropofagizado.

Seja Roberto Gomes bem-humorado em seus exemplos ou, às vezes, ácido em suas críticas, o certo é que o enunciado que atravessa seu livro se propagou e continua a se propagar até os dias de hoje, fazendo jus ao que disse Darcy Ribeiro (1985) sobre o Brasil finalmente ter voltado a filosofar em decorrência do livro *Crítica da Razão Tupiniquim* (GOMES, 2008).

A possibilidade da repetição de um enunciado antropofágico é o que será abordado no próximo subitem.

3.3 DA REPETIBILIDADE DO ENUNCIADO ANTROPOFÁGICO NA FILOSOFIA E NO SEU ENSINO

Se, anteriormente, vimos como a filosofia brasileira indisciplinada descreve-se, sob certas condições, como um enunciado, aqui, compreende-se tal enunciado tendo em vista sua

característica particular de repetição: “Enquanto uma enunciação pode ser recomeçada ou reevocada, enquanto uma forma (linguística ou lógica) pode ser reatualizada, o enunciado tem a particularidade de poder ser repetido: mas sempre em condições estritas” (FOUCAULT, 2012, p. 128).

Tendo em vista tais características de repetição do enunciado, esse pode repetir-se também em livros – “Um livro, qualquer que seja seu número de exemplares ou de edições, qualquer que sejam as substâncias diversas que ele pode utilizar, é um lugar de equivalência exata para os enunciados, uma instância de repetição sem mudança de identidade” (FOUCAULT, 2012, p. 125), assim como pode ser repetido em outros escritos como os artigos. Mais do que ser um lugar de equivalência para o enunciado, os livros, assim como os artigos, se oferecem, através de suas frases e proposições, à análise enunciativa que

[...] só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados - e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece a observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas. Só pode se referir a *performances* verbais realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas; precisamente porque foram ditas (FOUCAULT, 2012, p. 133).

Consideradas as particularidades do enunciado, sobretudo a possibilidade de esse ser repetido, assim como sua característica de poder ter “mil usos ou transformações possíveis”, abordaremos o enunciado da filosofia antropofágica para a filosofia no *Diário de um Filósofo no Brasil* de Julio Cabrera (2010), assim como o enunciado antropofágico da filosofia para o ensino da filosofia em artigos escritos por Filipe Ceppas.

Na seção de seu diário intitulado *Especulações em torno de um Texto Filosófico Pau Brasil: a filosofia entra no modernismo com um século de atraso? A filosofia aguarda ainda seu Oswald de Andrade?*, Cabrera (2010) aproximará a arte literária e o âmbito filosófico, inspirando-se nos anseios demonstrados por seus alunos. Essa aproximação entre literatura e filosofia se deu pela razão que o movimento modernista de vanguarda de 1922 sintetizou as mais variadas pretensões dos seus alunos: inovar em filosofia; destruir o pensamento tradicional; criticar toda forma de realismo estático, mimético, acadêmico ou fiel; diversificar os estilos expositivos de ideias, de desafiar a racionalidade linear e meramente argumentativa, de politizar a filosofia em um sentido poético e reflexivo; e atacar os esquemas rígidos de pensamento. Todas essas características já estariam contidas no movimento modernista de vanguarda de 1922, o que seria preciso ainda se perguntar, segundo Cabrera (2010), é: por que a filosofia não conseguira incorporá-las?

Nesse contexto, a figura de Oswald de Andrade é alçada à condição de filósofo, assim como Nietzsche: “Nietzsche e Oswald de Andrade: não podemos viver longe desses cálidos prosadores, o pouco de ar que ainda respiramos vem dos dois” (CABRERA, 2010, p. 164). Ao pôr lado a lado figuras como Nietzsche e Oswald, percebe-se, em Cabrera (2010), que a ideia central de uma valorização de pensadores brasileiros (ou do pensamento desde o Brasil) não implica em se desfazer da cultura europeia “Livrar-se da hegemonia europeia não consiste em ignorar os pensadores europeus, [...], mas em misturá-los com chineses, latino-americanos e africanos, entre outras más companhias” (CABRERA, 2010, p. 164). É nessa perspectiva, pelo viés da ação da mistura, que o pensamento vanguardista oswaldiano se faz importante, mais precisamente, em uma mistura em seu âmbito antropofágico.

A antropofagia, como se sabe, era um ritual indígena que se dava pelo ato de comer literalmente outros homens. No entanto, não era um ato de comer pura e simplesmente, mas um ato de se apoderar das melhores qualidades daquele que seria devorado. Era uma espécie singular de canibalismo. Muitas vezes, o europeu conquistador era devorado literalmente. Um conquistador que, depois de devorado, encontrar-se-ia na condição de conquistado pelos indígenas, invertendo, assim, a relação de domínio. O que Oswald realiza é uma apropriação pelo modernismo da prática literal do ritual de devoração indígena, readequando a antropofagia em uma condição metafórica em nosso horizonte cultural brasileiro:

Nós deveríamos devorar as outras culturas, a fim de transformá-las em alimento a nossa, absorvendo suas características interessantes. Só que o manifesto [antropófago] não apenas elege a antropofagia como signo da cultura nacional, mas já a coloca em operação no texto (DUARTE, 2014, p. 59).

Assim, a significação oswaldiana da antropofagia para a cultura brasileira ante a cultura estrangeira não é algo da ordem do bárbaro, mas uma maneira própria de se relacionar com a cultura do estrangeiro sem ser devorado por ela. O conquistado, o indígena nesse caso, não se encontra em uma relação de passividade, mas em uma relação bilateral com o conquistador. O ato de devorar antropófago sinaliza, antes de tudo, respeito e interesse por aquele que é devorado. Não se trata de um mero canibalizar, mas antes de uma cerimônia, um ritual de assimilação do outro que, considerado em suas virtudes, recebe honrarias na sua assimilação para que, assim, suas qualidades possam fazer parte daquele que o ingeriu.

É a aproximação entre a antropofagia em sentido literal, em sentido metafórico e o que isso dá a pensar em um sentido filosófico (seu ensino e educação) que interessa aqui, pois é nesse ponto da devoração literal, cultural e filosófica que Cabrera (2010) identifica um dos potenciais do pensamento de Oswald de Andrade – seu atrevimento em pôr-se a pensar. Dessa

forma, enquanto o ato do canibalismo pode ser visto como uma ação para saciar a fome imediata, o antropófago assimila seu inimigo para incorporar ao seu organismo a força física ou a sabedoria dos devorados. Pelo viés cultural, uma prática canibal tão somente transformar-se-ia em uma ação de saciar um determinado desejo de consumo que logo passa, como a fome. Já a antropofagia, pelo viés cultural, é a prática de absorção daquilo que seria interessante de ser assimilado da cultura estrangeira a ponto de ser transformada em um contexto ritualístico.

A pergunta a qual nos instiga Oswald de Andrade é: como antropofagizar na cultura filosófica? Como assimilar a cultura filosófica europeia? Mais do que isso, e talvez o mais importante, é a pergunta: como assimilar, a partir da cultura filosófica dominante, as demais sabedorias até então não consideradas? Tudo isso tendo em vista uma dada tradição filosófica brasileira profissional constituída no comentário e na repetição daquilo que vem de fora (da Europa), uma relação cultural assimétrica em que o conquistador parece não ter sofrido nenhuma devoração por parte do conquistado. Lembremos, a proposta antropofágica é, para além de um signo da cultura nacional, uma operação que se dá desde o texto como nos diz Duarte (2014).

Nessa perspectiva, Cabrera (2010) ressalta as características de uma leitura/escrita antropofágica possíveis de se pôr em operação diante de uma obra filosófica. Tais particularidades se dão na medida em que a leitura do texto filosófico não se preocupa em ler um autor de forma correta dado que uma leitura antropofágica não deve ser uma leitura literal de um determinado autor no sentido de repetir o que ele disse. Uma leitura/escrita antropofágica dar-se-ia a partir de uma prática em que se ignora o autor. No entanto, não é um ignorar no sentido de não saber o que ele disse, pensou ou escreveu, mas sim um ignorar em que se transita no universo do autor, em que o autor não é citado, mas é percebido uma vez que se respira em sua atmosfera, deixando o mesmo suar pelos poros.

Entretanto, a crítica de Cabrera (2010) à antropofagia oswaldiana é que essa preocupa-se em como assimilar o estrangeiro, mas se esquece do ato de eliminação dessa assimilação. Se esquece dos resíduos culturais que não são aproveitados. Trata-se de uma antropofagia incompleta, por assim dizer. De qualquer forma, Oswald de Andrade é trazido à luz por seu ato singular do filosofar, por mais que a antropofagia não seja, necessariamente, uma saída: “Não digo que a antropofagia seja o caminho, mas é o aceno de alguém que se atreveu a pensar” (CABRERA, 2010, p. 172). Sendo a antropofagia um caminho, ou não, ela nos acena como possibilidade da mistura, da assimilação não só da cultura filosófica europeia, mas também uma mistura com as filosofias chinesas, latino-americanas, africanas entre outras. A antropofagia em sentido filosófico propicia atentarmo-nos para aquilo que estamos devorando, ou não,

enquanto filosofia. Assim como nos faz atentar para o modo como estamos assimilando, ou não, determinadas filosofias. Seja como for, Cabrera (2010) repete o enunciado de uma antropofagia filosófica e, ao fazê-lo, assume a posição de sujeito de tal enunciado.

Outro indivíduo que assume a posição de sujeito do enunciado da filosofia antropofágica tendo em vista o ensino e aprendizagem da filosofia é o professor Filipe Ceppas (UFRJ). Nas reflexões desenvolvidas por Ceppas (2015; 2017), descrevem-se as contribuições antropofágicas de Oswald de Andrade tanto em âmbito educacional quanto suas contribuições específicas para o ensino e aprendizagem da filosofia na escola básica brasileira.

Em *A Educação na prosa poético-filosófica de Oswald de Andrade: uma pedagogia antropofágica* (CEPPAS, 2015), podemos descrever o enunciado filosófico antropofágico e suas reatualizações para a Educação, tendo em vista que se pode “[...] defender que toda a sua obra [Oswald de Andrade] será marcada, sobretudo a partir da poesia pau-brasil, por uma intencionalidade claramente pedagógica e transformadora” (CEPPAS, 2015, p. 190). Nesse texto, a importância do antropofagismo realizado por Oswald de Andrade estaria em sua concepção primitivista que, a um só tempo, reuniria um programa de reeducação da sensibilidade e uma teoria da cultura brasileira.

Desse modo, em Oswald há um enfraquecimento na fronteira que divide teoria e arte literária, representando esse um aspecto fundamental para se levar a cabo uma pedagogia antropofágica de cunho oswaldiano. O abrandamento da fronteira entre teoria e arte literária, que poderia ser compreendido como uma negação da teoria ou da ciência, pelo viés pedagógico antropofágico torna-se uma “espécie de síntese anárquica” a qual potencializaria a própria problematização realizada sobre escola ou processo de escolarização no que concerne ao

[...] engessamento da escolarização, de um currículo marcado pelo predomínio do conhecimento abstrato, tanto científico como literário, individualista, e desconectado dos conhecimentos não-escolares, da cultura popular e, em especial, das características mais fundamentais da formação da cultura nacional (CEPPAS, 2015, p. 190).

As críticas a uma escola desconectada da “realidade dos alunos” se fazem pertinentes e ainda se mostram atuais, tendo em vista a ênfase na aprendizagem pela perspectiva da fluidez, muitas vezes, medida em gigabytes e que, como tal, impõe-se à lentidão da matéria, impõe-se à fixidez do conteúdo curricular. A pedagogia antropofágica, nesse contexto, desempenharia importante papel não somente no tocante à melhoria na dinâmica do processo de escolarização, a partir de um não “engessamento da escolarização”, mas também no que tange à aproximação, introdução e assimilação daquilo que acaba por ficar de fora ou, no mínimo, marginalizado –

uma parte das características fundamentais da cultura brasileira, a saber, a herança “negra e indígena”.

E, sendo a pedagogia antropofágica um prelúdio de um movimento libertário (individual e coletivo) a partir de uma reeducação da sensibilidade, tendo em vista uma teoria cultural, teríamos, nesse caso, que nos haver com nossa herança cultural que, por muito anos, nos - tem sido negada em termos de currículo. Uma herança que, senão negada, ao menos nos - tem sido transmitida de forma caricata, o que torna a situação ainda mais problemática. Percebe-se, assim, todo um engajamento e contestação ao qual a antropofagia parece estar atrelada. A dimensão sintético-anárquica de uma eventual dimensão pedagógico-antropofágica de inspiração oswaldiana teria por função tensionar o *status quo* escolar brasileiro em seus mais variados âmbitos.

Tensionamentos que se desdobram no interior do discurso escolar brasileiro justamente no que se refere às bases da cultura nacional. Uma base negligenciada e que, como tal, não adentra com a devida relevância, bem como com o devido reconhecimento, no discurso escolar brasileiro nos termos de uma responsabilidade por parte daqueles que constituem a comunidade escolar em geral, e até mesma acadêmica, diante dessas questões.

Considerando os problemas que envolvem a escolarização das heranças culturais “indígenas e negras”, a dimensão pedagógico-antropofágica oswaldiana sugere o seguinte questionamento:

O que significa “assumir essa herança” [negra e indígena] se não for, em alguma medida, assumir, em conjunção com toda a aposta formativa, científica e literária européia, que compõem o grosso do nosso currículo, aspectos das culturas negras e indígenas que se afastam de, problematizam ou subvertem esse modelo formativo “branco-ocidental”? (CEPPAS, 2015, p. 190).

Assim, ao que parece, o aspecto pedagógico-antropofágico oswaldiano mostra toda a sua virtude, pois tensionaria a escola a não somente incluir uma herança até então negada em seus currículos e demais âmbitos, mas também convocaria a pensar sobre o modo como fomos constituídos(as) enquanto estudantes e educadores(as) no interior de um modelo formativo “branco-ocidental”. Isso diz de uma responsabilidade por parte daquele(a) que tem o papel de transmitir o saber ao outro, ao(à) aluno(a), ou seja, o(a) professor(a). As questões que a pedagogia antropofágica sugerem são: como transmitir uma herança que me tem sido negada? Como transmitir uma herança que me tem sido transmitida de forma caricata? Ou ainda, como atribuir um status de herança cultural e tudo que isso implica a algo que, até então, não era visto como relevante e, assim, passível de transmissão? Com essas questões, aparece mais uma vez

a relação pedagógico-antropofágica entre “reeducação da sensibilidade” e “teoria cultural” em Oswald de Andrade.

Se é correto pensarmos em termos de uma herança cultural “negra e indígena”, seria apropriado refletirmos, também, sobre o modo como essa herança nos foi transmitida, seus fragmentos, ocultamentos, assim como seus resíduos históricos que chegam até nossos dias de modo paulatino, ou seja, nos direcionando para uma reeducação da sensibilidade a partir de nossa própria cultura. Dessa forma, Ceppas (2015) nos diz de um certo “curto-circuito” gerado, a partir dos vestígios pedagógico-antropofágicos oswaldianos, no conceito de formação ocidental, nesse modelo formativo-branco que predominou, e ainda predomina, nos currículos escolares brasileiros.

Tal curto-circuito se daria, uma vez que a pedagogia antropofágica se configuraria de modo a buscar introduzir uma concepção indígena e, por consequência, brasileira ao entendimento que se tem sobre formação cultural. Ou seja, trata-se de equilibrar essa relação de forças postas quando duas ou mais culturas entram em contato. Assim, um olhar indígena antropofágico da devoração acena para uma perspectiva que assimila aquilo que é mais importante na cultura do outro a ser incorporado por mim, transformando-se em minha virtude, em minha força.

A dimensão pedagógico-antropofágica oswaldiana resultaria em um posicionar-se tanto menos identificado com uma educação formativa branco-ocidental quanto mais filiado a uma educação cultural das nossas heranças “índigenas e negras” negadas ou insuficientemente transmitidas. Portanto, ela se propõe libertária (individual e coletivamente) ante um sistema escolar brasileiro que se apresenta conservador, repressivo, excludente e, como tal, não oferece muitas possibilidades de assimilação cultural do diferente enquanto a cultura de outrem. Por esse motivo, irrompem como necessárias uma reeducação da sensibilidade e, ao mesmo tempo, uma diferente abordagem teórico-cultural brasileira propiciadas pela metáfora antropofágica oswaldiana. Uma abordagem oswaldiana que nos conduz à nossa base cultural, nos conduz àquilo que nos torna, de algum modo, diferentes da Europa.

É pelo viés da diferença específica que Ceppas (2017), em *Antropofagia para além da metáfora: por uma filosofia da diferença (anotações de um professor de filosofia)*, introduzirá teses centrais relativas à filosofia e ao seu ensino. E, ao fazê-lo, instiga-nos a pensar a partir de uma outra perspectiva de responsabilidade não mais entendida e praticada em termos de uma capacidade de responder por algo ou alguém. Uma responsabilidade em que não é mais necessário o compromisso de responder por alguém ou de estar obrigado a representar algo ou alguém. Compromisso esse que estaria na ordem de um “constrangimento”.

Por essa perspectiva antropófaga, a aposta implica compreender a responsabilidade e o compromisso a partir de uma ótica outra – menos ocidental, mais nas condições dadas nos trópicos. Por responsabilidade ocidental podemos entender algo que é da ordem de uma radicalidade a qual pressupõe uma organização regular, hierárquica e transcendente. Radicalidade que se relacionaria com a filosofia grega no sentido de que teria sido ela a instituir tal regularidade na natureza, objetivando ir além das aparências. Além disso, a filosofia grega teria instituído uma responsabilidade para com o saber que resultaria em um desejo de ver e dizer a regularidade intrínseca do mudo.

Tendo em vista essa responsabilidade com o saber e sua significação (desejo de ver e dizer a regularidade intrínseca do mundo), seríamos levados à pergunta sobre o compromisso que as professoras e os professores teriam com a própria filosofia nos trópicos. Pergunta que Ceppas (2017, p. 1387, grifo do autor) formulou da seguinte maneira: “A filosofia institui a responsabilidade para com o saber, o que significa desejo de ver e dizer a regularidade intrínseca do mundo. É com essa filosofia que nós, *enquanto professores de filosofia nos trópicos*, estamos comprometidos?”.

O compromisso do professor e da professora de filosofia estaria na história da filosofia, assim como no ensinar a filosofar. Na sequência, o autor se questiona sobre a possibilidade de um outro compromisso para com a filosofia e o filosofar: “Mas seria possível um outro tipo de compromisso com a filosofia e o filosofar? *Um compromisso antropófago, caraíba?*” (CEPPAS, 2017, p. 1387). Um compromisso antropófago em que se relacionam sentimentos antagônicos tais como desejo e desconfiança desenvolvidos em “[...] *parâmetros mais ou menos extrínsecos à civilização e à história da filosofia*” (CEPPAS, 2017, p. 1387, grifo do autor).

Isso resultaria em uma atitude que levaria a uma revisão da filosofia face a nossa herança nos trópicos, a saber, nossas culturas “índias e negras”. Para além de uma atitude de revisão da filosofia, a questão comportaria, igualmente, uma responsabilidade para com a filosofia. Entretanto, seria uma responsabilidade para com a filosofia que também teria relação com um “ver e dizer uma ordem do mundo”: não mais uma responsabilidade em sentido ocidental em que se responde por algo ou alguém, mas uma responsabilidade “[...] *de um modo radicalmente outro, visceral, sempre desde esse lugar que ocupamos*” (CEPPAS, 2017, p. 1388, grifo do autor).

Seja como for, tudo se passa a partir de uma atitude de desconfiança em relação à filosofia ocidental. Desconfiança que se apoiaria em argumentos que, a princípio, pareceriam contraditórios: a filosofia Ocidental seria uma engrenagem de tamanha importância que determinaria a construção de uma “[...] *civilização que caminha sob o signo da catástrofe e da*

autodestruição” (CEPPAS, 2017, p. 1388, grifo do autor); ou a filosofia seria “[...] um ornamento necessário, que parece poder consolar, traçar linhas de fuga, resistências diante do irremediável (uma ‘estética da existência’)” (CEPPAS, 2017, p. 1388). Tais argumentos se mostram úteis, segundo Ceppas (2017), por nos fazer pensar a urgência da antropofagia como uma aposta viável para abordar a filosofia e seu ensino.

E isso se concatena com certa intenção assumida por nós, professoras e professores, de ensinar filosofia “para o bem da humanidade”. É objetivando o “bem da humanidade” que os(as) alunos(as) são postos(as) em contato com um repertório ilimitado de problemas, métodos, conceitos e perspectivas de vida. No entanto, a expressão “bem da humanidade” seria já um carro-chefe, dificilmente transposto, que encontramos no pensamento Ocidental. Porém, embora difícil transpor uma narrativa que envolva um objetivo buscado no “para o bem da humanidade”, nos trópicos essa narrativa sofreria uma espécie de subversão a qual se daria antropofagicamente na medida em que apareceria como enfrentamento a valores ocidentais inclinados “para o bem da humanidade”.

Como nos diz Ceppas (2017) à esteira de Derrida, um enfrentamento que se daria em termos de uma guerra a qual se desdobraria no pensamento e na linguagem, guerra contra o pensamento ocidental que por aqui, nos trópicos, ganharia tonalidades de uma atitude subversiva. Luta que teria como objetivo ir além da herança metafísica deixada nos trópicos. Assim, a antropofagia de Oswald de Andrade aparece de modo revigorante para a filosofia e seu ensino, não em sua dimensão metafórica, mas como uma devoração mesma do pensamento. A responsabilidade que envolveria a antropofagia seria da ordem do exorbitante.

Uma responsabilidade exorbitante que não espera reciprocidade do outro. O antropófago encontrar-se-ia em uma condição de negociação com o pensamento ocidental em que os valores são revistos, dela resultando uma afirmação de uma diferença cultural por parte do antropófago; não, um reconhecimento desse tão somente. A perspectiva antropofágica, no que se refere ao ensino e aprendizagem filosófica, se mostraria mais uma vez profícua, dado que não buscaria expor os alunos a uma suposta necessidade de compreender os valores Ocidentais (direito, razão, democracia), mas se colocaria na condição de subverter tais valores de modo a reinventá-los nos trópicos.

Nesse sentido, seria preciso partir, enquanto ensino e aprendizagem filosófica no Brasil, de um “[...] desejo da diferença para reinventar a civilização” (CEPPAS, 2017, p. 1387). Tal “desejo da diferença” nos levaria ao que é nosso, de fato, enquanto brasileiros: uma revolução caraíba antropófaga. Desse modo, Ceppas (2017), através da perspectiva antropofágica oswaldiana, nos instiga a considerar uma aposta na subversão/reinvenção dos valores que nos

foram impostos aqui nos trópicos de tal modo que seja legítimo colocarmos, ainda nos dias de hoje, as seguintes teses:

O ensino-aprendizado da filosofia não deve ter como pressuposto a centralidade desta para a construção de uma “postura crítica”, mas deve reinventar essa postura enquanto exercício de apropriação e subversão da “tradição do pensamento ocidental”. É inconcebível ensinar filosofia como se vivêssemos na Europa [...] (CEPPAS, 2017, p. 1386).

Assim, a antropofagia se apresenta como possibilidade quando essa busca uma subversão dos valores no ensino e aprendizagem filosófica na escola básica brasileira. Seu desdobramento, para além da metáfora, faz com que a antropofagia se concretize pela subversão no pensamento e, assim, se propague subversivamente entre os valores ocidentais fundamentais como direito, razão, democracia entre outros.

Por fim, compreendidos aqui como instauradores ou reativadores discursivos e, como tais, fazendo circular o enunciado antropofágico filosófico para a filosofia e seu ensino, tanto Cabrera (2010) quanto Ceppas (2015; 2017) encontram-se imersos em disputas discursivas que pressupõem mais do que frases e proposições. Pois, o enunciado antropofágico filosófico diz de relações de saber, poder e do modo pelo qual nos tornamos sujeitos professores(as) de filosofia. O enunciado antropofágico filosófico diz de saberes interditados na filosofia, de poderes que produzem deslegitimação quanto a esses saberes interditados. O discurso filosófico antropofágico e seu ensino têm

[...] suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2012, p. 148).

O discurso filosófico antropofágico e seu ensino, compreendidos no âmbito do discurso, atravessados por questões de poder, saber e luta política, fazem emergir as regras de aparecimento da filosofia antropofágica com suas condições de apropriação e de utilização. Desse modo, tendo em vista os enunciados considerados antes, começa lentamente no discurso da filosofia e do seu ensino a devoração/assimilação daquilo que nos foi negado e que, em certo sentido, também negamos, a saber, nossa herança contendo os saberes africanos e afro-brasileiros.

Tendo em vista que o ensino de filosofia antropofágica e a filosofia antropófaga têm suas regras de aparecimento e condições de apropriação e utilização, se faz importante descrevê-las (as regras de aparecimento e condições de apropriação) no âmbito do discurso

educacional já que ele é atravessado por questões de poder e luta política. Desse modo, buscamos compreender as condições que fizeram emergir a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no discurso das políticas públicas educacionais. Tal movimento nos diz de uma entrada, absorção, assimilação, antropofagização das sabedorias negro-africanas no discurso das políticas públicas educacionais brasileiras. Algo que será abordado no próximo capítulo.



Fotografia registrada pelo autor.

4 GENEALOGIA DAS MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DOS/DAS NEGROS/AS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A POSSIBILIDADE DA EMERGÊNCIA DO ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado (NASCIMENTO, 2019, p. 288).

A emergência das Filosofias Africanas e Afro-brasileiras e suas práticas pedagógicas nas políticas públicas educacionais brasileiras, por um lado, associa-se com o próprio modo de o Estado brasileiro conduzir a educação dos(as) indivíduos racializados (as) como negros e negras nesse país. Por outro lado, a educação dos(as) negros e negras se faz conduzir por eles(as) mesmos(as). Assim sendo, chegamos ao entendimento de que a relação entre educação, oferecida ou não em termos de Estado, e a população negra brasileira constitui-se, em grande medida, entre interdições (por parte do Estado) e resistências (por parte da população negra através dos movimentos negros¹⁵, sociedade civil e intelectuais engajados) que buscam por valorização, reparação e reconhecimento das identidades negras, das culturas afro-brasileiras descendentes das culturas negro-africanas.

Nesse contexto, emerge, como síntese da luta pela inserção da questão étnico-racial na educação brasileira, a Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Destacamos que a Lei nº 10.639 de 2003 foi substituída pela Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008a) que estende a obrigatoriedade à história e cultura indígena. Faremos referência à Lei nº 10.639 de 2003 como uma maneira de demarcação da luta política dos movimentos negros brasileiros sem desconsiderar, assim, a igual importância da luta política dos povos indígenas que também nos inspiram na escrita dessa Tese.

Os textos que se seguiram à Lei nº 10.639 de 2003 e buscaram criar, subsidiar e implementar políticas públicas de Estado referentes às questões étnico-raciais foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004a); o documento das

¹⁵ O movimento negro é um conceito discutido por vários(as) autores e autoras, sendo assim, não se reduz a algo como um bloco homogêneo e uniforme. Seguimos a perspectiva de Gomes (2017, p. 23) sobre a concepção de Movimento Negro: “Não queremos nos prender a uma vasta discussão conceitual sobre o que é e o que não deve ser considerado como Movimento Negro. Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações”.

Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006 (BRASIL, 2006); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008 (BRASIL, 2008b). Desse modo, a Lei nº 10.639 de 2003 assim como seus textos subsequentes constituem-se uma das materialidades a ser analisada em nossa Tese, pois carregam consigo uma memória da educação dos negros e das negras no Brasil a ser atualizada no ensino da filosofia.

Tais textos trazem, em sua superfície discursiva, reivindicações que remontam aos começos do processo educacional brasileiro os quais dizem das implementações das desigualdades entre indivíduos, fazendo da Educação um mecanismo de controle da população, sobretudo da população negra. Na genealogia, recusa-se, em certo sentido, as origens, mas considera-se os começos: “O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem - é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 1979, p. 16). Assim, o genealogista busca por relações de força a serem descritas, por desenvolvimentos estratégicos, por táticas. Para nos ajudar na descrição dessas relações de força e no desenvolvimento de estratégias e táticas no âmbito educacional, nos inspiraremos nos signos da Sankofa¹⁶ que, por sua vez, nos impelem a um movimento de voltar e apanhar o que ficou nessa trilha e nos conduziu até a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana nas escolas. Assim, precisamos fazer um retorno ao passado da Educação brasileira para descrever sua relação com a população negra. Buscar pelas discórdias, pelos dispartes. E, sobretudo, buscar pelas memórias: “Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1979, p. 171).

Além de Foucault (1979), outro filósofo que presta atenção especial à concepção de memória é o camaronês Jean-Godefroy Bidima (2002). No entanto, o filósofo camaronês realiza uma interpretação da memória atravessada pela filosofia, pela vida, pela história e, assim, nos auxilia a compreender a esfera da educação em termos de uma travessia. Tecendo comentários sobre filosofia, vida e história, o filósofo nos diz que: “Não podemos entrar na filosofia, assim como na vida, senão misturados a uma história que nos precede e enredados em histórias que se tecem em torno e sobre nós” (BIDIMA, 2002, p. 1). Tendo em vista a sentença de Bidima, acrescentaríamos que também a esfera educacional está enredada em histórias tecidas em torno

¹⁶ Sankofa é um dos mais de oitenta símbolos adinkra, conjunto de ideogramas que compõem a escrita da etnia acã, da África ocidental. Significa que nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás.

de nós e sobre nós. Ainda, para o filósofo, travessia associa-se a lugares de memória e não-lugares de memória:

Esses “lugares de memória” indicam que todo “lugar de memória” é um chamado e um trânsito para os “não-lugares da memória”. Chamado, primeiro, para liberar no seio de uma memória os elementos ainda não efetivados e que estão em sofrimento, trânsito, em segundo lugar, pois todo o conteúdo da memória está exposto à corrosão do devir (BIDIMA, 2002, p. 6).

Dessa maneira, Bidima (2002) nos inspira a compreender o discurso dos começos da legislação brasileira educacional como “não-lugares de memória” da educação dos negros e das negras. Discursos do “não-lugar de memória” que se configuram por entre legislações e regulamentações as quais buscaram/buscam impedir o acesso dos negros e das negras à educação. Em sentido contrário, a resistência da população negra às interdições educacionais, seja do Império, seja do Estado brasileiro, compreenderemos, em acordo com a perspectiva bidiminiana, como “lugar de memória” que emerge como possibilidade do trânsito do não-lugar de memória para a memória e sua oportunidade de efetivação. Um movimento de trânsito que ocorre entre uma tentativa de apagamento/invisibilidade de uma determinada memória (no caso, a tentativa de apagamento da educação dos negros e das negras) para a efetivação dessa através de políticas afirmativas. Portanto, as legislações e textos oficiais, resultado da luta da população negra, constituem-se como demarcação de uma fração não menos importante da memória da educação brasileira.

A resistência no âmbito educacional dos(as) indivíduos na condição de escravizados(as), como teremos oportunidade de acompanhar logo adiante, configura-se como um *chamado* em termos bidiminianos, pois se trata da possibilidade de liberar no seio de uma dada memória elementos ainda não efetivados. Esses realizam-se por entre políticas públicas educacionais brasileiras contemporâneas que, por sua vez, buscam subsidiar e implementar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais assim como o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana na escola básica. Com isso, abre-se a possibilidade de uma efetivação dessa discussão em nível legal de tal modo que se torna um bem público. Na condição de um bem público, questões étnico-raciais e das filosofias africanas e afro-brasileiras não são importantes apenas para a população negra, mas para toda a população brasileira, pois tornam-se um bem que diz respeito a todos.

A relação entre não-lugar de memória, educação e a condição da população negra condicionada à escravização na educação brasileira nos remete ao Brasil Colônia, ao Brasil Império e ao Brasil Republicano. Segundo o Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de

Educação (CNE), Conselho Pleno (CP), a responsabilidade do Estado sobre a Educação dos negros e das negras é afirmada do seguinte modo:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004b, p. 7).

Digno de nota é que não bastava ao indivíduo estar na condição de escravizado(a) para estar afastado(a) do processo educacional. O então Império brasileiro via a necessidade de criar Leis, Decretos e Regulamentações a fim de garantir a ausência ou dificultar ao máximo a presença desse grupo no sistema educacional. Nesse sentido, Barros (2016) nos oferece um panorama valioso que nos auxilia na compreensão da relação estabelecida entre o Brasil Império do século XIX e a produção do lugar do negro na condição de escravizado¹⁷ nas legislações e regulamentações que buscavam sistematizar a educação imperial. As contribuições de Barros (2016) apontam para os não-lugares de memória da Educação dos negros e das negras.

Entre os esforços do Império brasileiro voltados para a implementação de um sistema educacional, temos na constituição de 1824 a seguinte determinação: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (IMPERIO DO BRAZIL, 1824). Dez anos depois, em 1834, tem-se a alteração da Constituição com o Ato Adicional de que derivou, segundo Barros (2016), a criação das Assembleias Provincianas cuja atribuição era legislar sobre a instrução pública. Como efeito da criação das Assembleias Provincianas, no que se referia à instrução pública, essas não só criavam e organizavam escolas, mas também se envolviam na formação e atuação dos professores, nas inspeções, nos métodos e conteúdo de ensino. Além disso, as Assembleias Provincianas, ao legislarem sobre a instrução pública, detinham o poder de determinar quem poderia acessar ao sistema público de ensino ainda incipiente no Império:

[...] os legisladores determinavam quem podia (ou não) se matricular e/ou frequentar a escola pública, a partir de critérios de gênero, idade, condição de saúde (ser portador de ou sofrer de moléstia contagiosa) e condição jurídica ou racial (livre, liberto, escravo, ingênuo, preto, filho de africano livre) (BARROS, 2016, p. 594).

¹⁷ Especificamente os negros, pois as negras, em alguns momentos, tinham um tratamento diferenciado em algumas províncias, como será visto logo adiante.

Para efeito de nossa Tese, nos interessa descrever como o negro e a negra, seja na condição jurídica, seja na racial, é enunciado(a) nas legislações e regulamentações educacionais nas mais diversas províncias brasileiras. Entre a terceira década do século XIX até o final deste mesmo século, províncias como Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, ao mesmo tempo, estabeleciam a obrigatoriedade da escolarização e proibiam o acesso dos(as) assim denominados(as) escravizados(as), pretos(as), filhos(as) de africanos livres. A província de Minas Gerais foi pioneira no que se refere tanto à obrigatoriedade escolar quanto à interdição do acesso à escolarização por parte dos(as) escravizados(as). Conforme Barros (2016), a Lei de 28 de março de 1835, na província de Minas Gerais, ao estabelecer a obrigatoriedade escolar, determinava que somente as pessoas livres poderiam frequentar as Escolas Públicas. Após a primeira Lei mineira, seguiu-se por diversas províncias a criação de Leis instituindo a obrigatoriedade bem como a interdição dos(das) escravizados(as) ao sistema educacional.

Ao longo do século XIX, há quatro marcos norteadores das políticas educacionais do Brasil Império: a Constituição de 1834, o Decreto Couto Ferraz de 1854, o Manifesto Republicano de 1879 e a Lei do Ventre Livre de 1871. A Constituição de 1834 definia a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos, conquanto cidadania fosse um conceito que não abarcava os africanos vindos de África. Pelo contrário, esses eram considerados como peças. A partir da Constituição, em 1854, o Decreto Couto Ferraz regulamenta o ensino primário e secundário da Corte, tendo influenciado diretamente no modo como as províncias compreenderiam os indivíduos escravizados(as) no processo de escolarização: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §3º. Os escravos” (BARROS, 2016, p. 596). Somando-se à lista dos marcos norteadores das políticas educacionais, no Manifesto Republicano de 1870 se sobressaía a discussão da importância da instrução para a construção da nação. Por fim, em 1871 ocorre a aprovação da Lei do Ventre Livre. No quadro a seguir¹⁸ pode-se observar como o indivíduo escravizado(a) é enunciado nas primeiras legislações e regulamentações educacionais nas mais variadas décadas do século XIX assim como nas mais variadas províncias do então Império brasileiro:

¹⁸ Quadro informativo inspirado no texto *Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX* de autoria de Surya Pombo de Barros (2016).

Quadro 12 – Legislação/regulamentação educacional no que se refere aos(às) escravizados(as) ao longo do século XIX

(continua)

XIX 1830-1840		
ANO	PROVÍNCIA	Legislação/regulamentação no que se refere aos escravizados(as)
1835	Goiás	“ <i>Somente pessoas livres</i> poderiam frequentar as Escolas Públicas [...]”
1835	Espírito Santo	“ <i>proibia ensinar a ler, e escrever, ofício, Artes [sic], a escravos</i> ”
1836	Rio Grande do Norte	“Os Professores <i>não admitirão</i> em suas aulas alunos, <i>que não sejam livres</i> : as Professoras porem podem receber escravas ; para o fim tão somente de lhes ensinar as prendas domésticas”
1837	Mato Grosso	“ <i>Somente as pessoas livres</i> podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus regulamentos”.
1837	Paraíba	“Os professores <i>só admitirão</i> em suas aulas <i>pessoas livres</i> ”.
1837	Rio Grande do Sul: Colégio de Artes Mecânicas	“Serão igualmente admitidos nas oficinas do Collegio quaesquer moços, exceptuado os escravos , que pretenderem aprender os officios que n’ellas se ensinarem [...]”,
1837	Lei de Instrução Primaria de São Pedro do Rio Grande do Sul	“ <i>Serão prohibidos</i> de frequentar as Escolas Públicas. 2º Os escravos, e pretos ainda que sejam livres ou libertos”.
1837	Pernambuco	“tornou as <i>escolas públicas exclusivas às pessoas livres</i> em geral”
1848	Natal	Não pode ser matriculado no Atheneu quem não tiver os seguintes requisitos a juízo do Diretor: §1º <i>Ser ingênuo ou liberto</i> ”.
XIX 1850-1860		
ANO	PROVÍNCIA	Legislação/regulamentação ao que se refere aos escravizados(as)
1853	Alagoas	“não podem frequentar as escolas publicas os que tiverem <i>moléstia contagiosa e escravos</i> ”
1854	Minas Gerais	“ <i>Não serão matriculados</i> , e nem frequentarão as aulas”: <i>os escravos</i> ”
1851	Pernambuco	“ <i>proibiu o acesso de africanos</i> às aulas públicas (<i>mesmo que livres ou libertos</i>)”

Quadro 13 – Legislação/regulamentação educacional no que se refere aos(às) escravizados(as) ao longo do século XIX

(continuação)

1854	Maranhão	“ <i>não poderão ser admitidos</i> à matrícula estavam § 4 ^a . <i>Os escravos</i> ”.
1854	Santa Catarina	“ <i>os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos</i> que, para aprenderem primeiras letras, lhes forem apresentados, <i>excepto os captivos, e os affectados de moléstias contagiosas</i> ”.
1854	Mato Grosso	“ <i>Não serão admitidos</i> à matrícula os que tiverem <i>moléstia contagiosa e os escravos</i> ”
1855	Casa dos Educandos Artífices no Maranhão	“ <i>Não poderão ser admitidos</i> , ainda que se mostrem compreendidos nas condições do artigo 1, §2o. <i>Os escravos</i> ”.
1857	Paraná	“ <i>meninos que sofrem moléstias contagiosas e mentais</i> , não vacinados, menores de 5 e maiores de 15 anos, e <i>incorrigíveis</i> , pelo artigo 39 <i>As matrículas são gratuitas e ficam excluídas delas: [...]</i> §3 ^o <i>Os escravos</i> ”
1858	Colégio dos Educandos Artífices do Rio Grande do Norte	“ <i>Não poderão ser admitidos</i> , ainda que se mostrem compreendidos nas disposições do artigo 2 ^o <i>Os escravos</i> ”.
1859	Minas Gerais	“ <i>Não serão inscriptos nem frequentarão ás Aulas</i> do Lycêo: § 2.º <i>Os escravos</i> ”.
1859	Santa Catarina	“ <i>os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos</i> que, para aprenderem primeiras letras, lhes forem apresentados, <i>excepto os captivos, e os affectados de molestias contagiosas</i> ”
1857	São Pedro do Rio Grande do Sul	“ <i>Não serão admittidos á matrícula</i> , nem poderão frequentar as escolas: [...] §3. <i>Os escravos</i> ”.
1859	Arsenal de Guerra da Classe provincial sul-rio grandense	“menores que padecerem de molestia contagiosa, os idiotas, os epilepticos, os que não forem robustos ou não gosarem de boa saúde”. <i>Entre eles, estavam os escravos: “Não poderá ser admittidos à matricula. 2º Os escravos”.</i>
1865	Rio Grande do Norte	“§ 4 ^o <i>os que não forem livres</i> ”
1867	Minas Gerais	“§ 3.º <i>Não serão admittidos á matricula e á frequencia nas escolas: § 3.º Os escravos</i> ”.
1869	Goiás	“ <i>Não serão admitidos nas escolas: [...]</i> §2 ^o <i>Os escravos</i> ”
1869	Rio Grande do Norte	“ <i>Não poderão ser admitidos à matrícula</i> , nem poderão frequentar escolas: [...] § 4 ^o <i>Os escravos</i> ”.

Quadro 14 – Legislação/regulamentação educacional no que se refere aos(às) escravizados(as) ao longo do século XIX

(continuação)

1869	São Paulo	<i>“Não serão admitidos á matricula: [...] § 4º Os escravos”.</i>
1869	Santa Catarina	<i>“Não poderão ser admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: §1. os meninos que padecerem de molestias contagiosas. §2. os escravos”.</i>
ANO	XIX -1870	Legislação/regulamentação ao que se refere aos escravizados(as)
	PROVÍNCIA	
1870	Alagoas	<i>‘não serão admitidos a matrícula os menores de seis e maiores de 15 anos, os escravos, e os que sofrem moléstias contagiosas’</i>
1871	Paraná	<i>“Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §2º Os escravos”</i>
1874	Paraná	<i>“Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §2º Os escravos”.</i>
1874	Santa Catarina: Escola Noturna Sete de Setembro	<i>“Não serão admitidos á matrícula: [...] §2 os escravos que não tiverem licença de seus senhores”.</i>
1876	Rio Grande do Sul	<i>“não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §2º Os escravos”.</i>
1876	Escola Nocturna Provincial Gaúcha	Artigo 2º Em suas aulas <i>serão admitidos os adultos, ingenuos ou libertos</i> , sem outra condição além do procedimento e meio de vida honesto devidamente comprovado.
1878	Mato Grosso	<i>“Não poderão ser matriculados nas escolas públicas de instrução primária: [...] § 2º Os escravos”.</i>
ANO	XIX-1880	Legislação/regulamentação ao que se refere aos escravizados(as)
	PROVÍNCIA	
1881	Bahia	<i>“[...] além da naturalidade e filiação do menino, não ser escravo, ter idade de cinco a quinze anos, estar vacinado e não sofrer moléstia contagiosa”</i>
1881	Santa Catarina	<i>“Art. 83. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §2 os escravos”</i>
1884	Goiás	<i>“Não serão admitidos á matricula: [...] §4º Os escravos”</i>

Quadro 15 – Legislação/regulamentação educacional no que se refere aos(às) escravizados(as) ao longo do século XIX

(conclusão)

1886	Paraíba	“para admissão da matrícula e freqüência das escolas públicas <i>exigese ser livre</i> ”
1887	São Paulo	[...] <i>não seriam admitidos à matrícula: “§5º Os escravos, salvo nos cursos nocturnos e com consentimento dos senhores”</i>

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Barros (2016).

As várias províncias brasileiras mencionadas no Quadro 12 atravessaram o século XIX situando os indivíduos denominados “preto”, “escravo”, “captivo” e “africanos” no não-lugar de memória do sistema educacional em curso no Império brasileiro. Ressalta-se que, em diversas províncias, a proibição do escravizado seguia-se da imediata proibição aos acometidos por “moléstia contagiosa”, os “idiotas”, os “epilépticos”, os que “não forem robustos” ou “não gosarem de boa saúde”. O enunciado de interdição do(da) escravizado(da) associado às moléstias contagiosas, implicações físicas de fragilidade e condições cognitivas em desalinho diz de *uma* parte da história da Educação. Ele diz de *uma* história oficial que se pretende hegemônica e, como tal, negligencia particularidades, sobretudo particularidades daqueles e daquelas enunciados(as) pelos signos da não admissão, da interdição, da proibição.

A história oficial hegemônica assume a perspectiva dos vencedores sobre os vencidos. E, em sendo assim, ressaltamos que os registros históricos que apontam a interdição dos(das) escravizados(as) do incipiente sistema educacional brasileiro narram, em grande medida, a história pela perspectiva do colonizador sobre o(a) escravizado(a)/colonizado(a). Assim, desde uma outra concepção de história, conforme Gagnebin (1999, p. 10), a perspectiva de história em Benjamin possibilita “[...] parar o tempo para permitir o passado esquecido ou recalcado surgir de novo, e ser assim retomado e resgatado no atual”. Este passado em termos benjaminianos envolve um perigo, na medida em que: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’, mas sim significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 2012, p. 243). Ainda que por um viés materialista histórico, o modo como Benjamin sugere compreendermos a história se assemelha ao exercício de um escovar a contrapelo: “Por isso o materialista histórico se desvia desse processo, na medida do possível. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 245).

Como consequência, se faz importante descrevermos, a contrapelo da história oficial, a não passividade do indivíduo na condição de escravizado(a) ou recém-liberto(a) no processo educacional do Brasil imperial provinciano ou republicano em seu início. Isso implica buscarmos, em termos benjaminianos, relampejos de resistência ou, ainda, recordações dos assim denominados vencidos. Da mesma forma, uma história a contrapelo implica buscarmos lugares de memória da educação dos negros e das negras a moda bidiminiana. Importa destacarmos que esses lugares de memória adquirem a função de um *chamado*, na medida em que possibilitam, no interior de uma memória, liberar elementos ainda não efetivados. Por esta perspectiva, juntamente com Santos Cruz (2005), podemos descrever alguns *lugares de memória* da população negra em termos educacionais no período do Império bem como no período inicial republicano:

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, *camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas*; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (SANTOS CRUZ, 2005, p. 27, grifo nosso).

Tendo em vista a participação ativa da população negra no que se refere à sua educação, apontamos, em consonância com Santos Cruz (2005), instituições, colégios, Irmandades, aulas públicas ou Quilombos cuja finalidade consistia em educar os filhos dos assim denominados “homens de cor” no período colonial ou dos negros e das negras libertos ou libertas nos anos iniciais da primeira República. Além disso, faremos menção a personalidades negras individuais que se destacaram no âmbito educacional e também tematizaram a escravização.

Em 1860, o Colégio Perseverança ou Cezarino foi fundado em Campinas: “[...] para o sexo feminino, [...] era dirigida por suas fundadoras D^a Bernardina e D^a Amância Cesarino. Ensinava a ler, escrever, contar, gramática nacional e francesa [...]” (MORAIS, 1985, p. 110).

Em 1880, foi fundada, na localidade de Maçaricó, em São Luís do Maranhão, a primeira escola mista e gratuita do Maranhão e uma das primeiras do país¹⁹ com essa modalidade. A escola em questão foi fundada pela professora Maria Firmina dos Reis, filha de mãe alforriada. Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís do Maranhão no ano de 1822 e sua morte data do ano de 1917. Além de professora, Firmina foi autora de livros como *Úrsula*, de 1859, onde aborda o tema da escravização; de folhetins como *Gupeva* datado do ano de 1861; de volume

¹⁹ Informações retiradas do site Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em: 26 nov. 2022.

de poemas como *Cantos à beira-mar* cuja primeira edição consta do ano de 1871. Em 1887, Firmina escreve o conto *A escrava* em que aborda a abolição da escravização. Destaca-se que Maria Firmina dos Reis, com seu livro *Úrsula*, emergiu como uma revolução para o seu tempo, pois sua produção apresentou-se como

[...] o primeiro romance abolicionista de autoria feminina da língua portuguesa; e, possivelmente, o primeiro romance publicado por uma mulher negra em toda a América Latina. A narrativa aborda o problema do tráfico negreiro e do regime como um todo a partir do ponto de vista do sujeito escravizado e transformado em "mercadoria humana". *A autora traz para a nascente ficção brasileira a África como espaço de civilização e de liberdade*. E denuncia os traficantes europeus como "bárbaros", contrapondo-se desta forma ao pensamento hegeliano voltado para justificar a colonização escravista como empreendimento civilizatório. E bem antes do "Navio negreiro" de Castro Alves, denuncia os maus tratos a que eram submetidos os escravizados nos "tumbeiros", verdadeiros túmulos para muitos que não resistiam (LITERAFRO, 2022, s./p., grifo nosso).

Além de Maria Firmina dos Reis, podemos citar outros exemplos de autores(as) que se empenharam em propagar uma outra posição (posição de sujeito de sua história) do negro e da negra no Brasil oitocentista. Em Salvador, em 1831, nascia Luiz Gonzaga Pinto da Gama. Em 1859, Gama publicou *Primeiras trovas burlescas de Getulino* em que aborda o preconceito de cor na sociedade brasileira. Como jornalista, Luiz Gama teve uma atuação relevante. Foi redator do jornal *Radical Paulistano* e responsável pela redação do jornal *Polichinelo*. Nos anos 1860, de forma autodidata, Luiz Gama atuou como advogado, tratando de escravizações ilegais e abolições individuais e coletivas no Estado de São Paulo: "Liberal exaltado, foi o primeiro negro brasileiro a lutar contra os ideais de branqueamento da sociedade e pelo fim da escravidão. Mesmo debilitado pela doença, saía carregado em uma maca, para atender seus clientes desejosos da liberdade" (LITERAFRO, 2022, s./p.). Luiz Gama morreu em São Paulo no ano de 1882.

Outra personalidade a que se pode fazer menção é Arthur Rodrigues da Rocha que, nascido no ano de 1859, na cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul, escreveu peças de teatro, tendo sido algumas publicadas em três volumes denominados *O Teatro de Arthur Rocha*, entre os anos de 1875 e 1884. Com suas peças teatrais, o teatrólogo criou representações culturais sobre os negros e as negras, possibilitando, assim, outras identidades negras no contexto do Brasil escravagista. Arthur da Rocha também foi redator dos jornais *O Mosquito* (1874), *O Colibri* e *A Lente*, ambos de 1877. O redator e teatrólogo encontrava-se envolvido com a luta abolicionista e, a partir dela, exercia sua busca por justiça e combate à escravização. Através de suas peças teatrais, Arthur da Rocha expunha uma pedagogia com relação aos indivíduos negros e negras:

Arthur Rocha pedagogicamente produz significados alternativos sobre o que significava ser negro(a), pardo(a), ao construir, nas suas narrativas teatrais, personagens negras cultas, elegantes e bem sucedidas, como é o caso dos personagens José e Sérvulo naquela época, constituindo exemplos que poderiam ser seguidos pela comunidade negra (DOS SANTOS, 2010, s./p.)

Arthur da Rocha morreu em 1888 na mesma cidade onde nascera. Além de Arthur da Rocha, podemos citar Manuel Raymundo Querino. Este nasceu em 1851, na Bahia, onde foi pintor-decorador, desenhista, artista, professor de desenho, jornalista, funcionário público da Secretaria de Agricultura e Obras Públicas, pesquisador, historiador, folclorista, etnógrafo e escritor. Com relação às questões raciais, sabe-se que,

Indo de encontro ao pessimismo racial da maioria dos intelectuais brasileiros da sua época, Manuel Querino inseriu-se na ilustre tradição do black vindicationism – autores negros e brancos que defenderam o negro na época em que o racismo predominava nos mundos da ciência, academia e política. Começou como uma tática utilizada pelos proponentes do abolicionismo – apresentando representações respeitáveis e dignas de africanos e afrodescendentes, tanto escritas como visuais (GLEDHILL, 2014, s./p.)

Querino morreu em 1923, em Salvador, Bahia. Sobre a importância das Irmandades, tem-se registro de que até o ano de 1896 foi realizado, pela então Irmandade de São Benedito, aulas públicas que abarcavam, entre outros espectadores, a população escravizada:

A Irmandade, além de apoio à construção da capela, também continuou ativa e, em 1896, organizou a Sociedade de Instrução São Benedito. Essa entidade foi criada pelos associados e funcionava ainda nas dependências da Igreja São Benedito, destinando-se a educar os filhos dos "irmãos de cor" - membros da Irmandade [...] (SOARES, 2021, s./p.).

Corroborando com a importância das Irmandades, Machado (2019, p. 62) afirma que “Sabe-se que foram as irmandades, principais formas de organização negra durante o período escravagista, que primeiro tiveram uma preocupação com a escolarização do nosso povo [...] e esse povo lutava por manter vivas as culturas africanas em terras brasileiras”. A busca crescente por letramento levou à criação do Colégio São Benedito, em Campinas, no ano de 1902: “[...] a chegada do professor Francisco José de Oliveira na cidade de Campinas mobilizou e motivou o grupo de negros ligados à Irmandade São Benedito na criação do colégio como forma de resistência à discriminação” (SGARBOSA, 2018, p. 47).

Conforme Santos Cruz (2005), sobre as instituições que assumiam a educação da população negra como finalidade, é possível fazermos referência, também, à Escola Primária

no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos, em São Paulo (1928)²⁰, à Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (1913)²¹, e à Frente Negra Brasileira (1931)²², em São Paulo, onde eram promovidos cursos de alfabetização, curso primário regular e curso preparatório para o ginásio. Além disso, há registros, segundo a autora, da criação de uma escola pelo denominado “negro Cosme”, em região do Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, que se destinava, entre outras atribuições, ao ensino da leitura e da escrita para os escravizados aquilombados. Conforme registros históricos, negro Cosme foi um destacado líder quilombola na Guerra dos Balaios, no Estado do Maranhão, entre os anos de 1838 e 1841.

Em 1871, conforme Santos Cruz (2005), havia registro de cerca de cinco escolas públicas para a população dos libertos e escravizados. A autora sugere que os(as) escravizados(as) tiveram liberdade de instrução em Campinas a partir de 1971, ano em que entrou em vigor a Lei do Ventre Livre:

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de freqüentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000 *apud* SANTOS CRUZ, 2005, p. 29).

Os exemplos supramencionados de personalidades, escolas, Irmandades, quilombos, assim como de outros espaços comprometidos com a alfabetização de negros e negras libertos(as) ou escravizados(as), constituem-se em recordações que funcionam como relampejos de resistência por parte da população negra à história oficial da Educação. Tais

²⁰ “O Grêmio Recreativo e Familiar Flor de Maio, em São Carlos-SP, foi fundado no dia 4 de maio de 1928. Espaço recreativo e escola de ensino primário da população não afrodescendente” (IPATRIMÔNIO, 2022a, s./p.).

²¹ “A Cooperativa, além de garantir a saúde dos cooperados e dependentes, se destacou na área de educação com as escolas instaladas em Santa Maria e ao longo da ferrovia, com as chamadas escolas turmeiras. Esse projeto teve início com o Irmão Marista Estanislau José que foi chefe do Departamento de Ensino e Educação da Cooperativa de Consumo dos Empregados da V.F.R.G.S de 1932 a 1967. Além das escolas, o Irmão Estanislau foi o precursor no plantio da soja, entregando parte da colheita para a implementação da refeição das crianças ferroviárias ao longo da linha férrea, e se preocupou em fornecer para elas leite vindo de cabras compradas com doações e empréstimos. Por essa razão, ele era chamado de ‘Padre das cabras’ (RIO GRANDE DO SUL, 2002)” (IPATRIMÔNIO, 2022b, s./p.).

²² “Criada em outubro de 1931 na cidade de São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma das primeiras organizações no século XX a exigir igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade brasileira. Sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, José Correia Leite e outros, a organização desenvolvia diversas atividades de caráter político, cultural e educacional para os seus associados. Realizava palestras, seminários, cursos de alfabetização, oficinas de costura e promovia festivais de música” (IPEAFRO, 2022, s./p.).

instituições ou práticas de alfabetização voltadas para a população negra, para além de significar relampejos de resistência, indicam o que o filósofo camaronês Bidima (2002) denomina de “lugares de memória”. A importância desses lugares de memória da educação dos negros e das negras reside no fato de que preservam a possibilidade do *chamado* cuja função é liberar no seio de uma memória os elementos que ainda não se efetivaram.

Pelo exposto, podemos perceber que, no Brasil do século XIX, havia uma participação ativa por parte do Império e suas províncias na interdição do acesso à escolarização da população escravizada por intermédio da criação de Leis e Regulamentações. Se somou a esse esforço de impedimento do acesso à escolarização um outro uma vez que, com a passagem para o século XX, e nas suas décadas iniciais, pouco foi feito em termos de promoção da cidadania da população negra:

Durante quase todo o século XX, quando se operou a expansão do capitalismo brasileiro, nada de realmente relevante foi feito em termos de uma legislação para a promoção da cidadania plena da população negra. [...], apenas em 1951, pela Lei Afonso Arinos, a discriminação racial caracterizou-se como contravenção penal. Foi também apenas na segunda metade do século XX que, na perspectiva acadêmica, os trabalhos de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, entre outros, sobre as condições de vida da população negra no Brasil, fizeram contraponto às teorias de Sílvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre (BRASIL, 2006, p. 17).

Assim, apesar da abolição formal da escravização em 1888 e da Proclamação da República em 1889, pouco efeito afirmativo tais marcos históricos exerceram no que se refere à população negra. Ao contrário, o que ocorria nesses momentos históricos era o reforço do mito do negro em termos de “[...] inferioridade, vagabundagem, incompetência” de tal modo que se foi “[...] esboçando o perfil do homem negro como anticidadão” (SANTOS, 2002, p. 120). Tal mito terá sua reverberação no sistema educacional emergente na década de trinta do século XX. Conforme Benedicto (2019), o sistema público de ensino no Brasil, idealizado pelos pioneiros da educação nova, fundamentou-se em bases eugenistas e eurocêntricas.

Todavia, por mais que os discursos científicos e filosóficos tivessem exercido uma repressão, é preciso demarcarmos que o poder, em sentido foucaultiano, produz mais do que reprime: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é que simplesmente ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Nesse sentido, buscamos descrever a importância do Movimento Negro, na medida em que esse exerceu sua influência no discurso educacional da população negra, através daquilo que ficou denominado de imprensa negra. Compreendemos com o termo “Movimento Negro” o que esse nos dá a pensar como

um movimento que emerge na sua potência educadora de pessoas, assim como de coletivos e instituições sociais ao longo da história, percorrendo as mais diversas gerações e se manifestando nas mais variadas formas.

O Movimento Negro, através da imprensa negra, emerge também como lócus de memória e resistência da população negra no que se refere à sua educação. Mais do que isso, constitui saber sobre a população negra a partir das mais variadas facetas. Desse modo, os jornais produzidos pela imprensa negra, na medida em que se colocavam como objetivo refletir sobre as condições da população negra brasileira nos seus muitos aspectos, se configuram como terreno para a arqueologia, pois: “O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (FOUCAULT, 2012, p. 221). Em razão disso, buscamos descrever algumas das reflexões contidas em jornais produzidos pela imprensa negra.

4.1 PRODUÇÃO DE SABER DA POPULAÇÃO NEGRA A PARTIR DOS JORNAIS DA IMPRENSA NEGRA ENTRE 1916 E 1950

Com a lacuna propositiva em termos de legislação para a promoção da cidadania plena da população negra na transição do século XIX para o século XX e no seu desenrolar, emergem o Movimento Negro e suas reverberações na educação da população negra. Gomes (2017), com seus relampejos de resistência, nos convoca a recordar sobre a relação entre Movimento Negro e sua atuação na Educação dos negros e das negras. Mais do que isso, a autora nos oferece uma outra perspectiva de produção de saber da população negra que está para além das perspectivas eurocêntrica e eugênica difundidas pela educação escolanovista.

Alguns destes relampejos de resistência podem ser considerados a partir da denominada “imprensa negra” de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Ela teve grande influência na produção de saberes emancipatórios concernentes à raça e condição de vida dos negros e das negras. Nesse contexto, podemos mencionar os seguintes jornais: *O Xauter* (1916), *Getulino* (1916-1923), *O Alfinete* (1918-1921), *O Kosmos* (1924-1925), *O Clarim d’Alvorada* (1929-1940), *A Voz da Raça* (1933-1937), *Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946), *Cruzada Cultural* (1950-1966). Podemos, ainda, acrescentar à lista de jornais ou revistas os seguintes exemplares que também tinham como objetivo a emancipação da população negra, bem como informar fatos corriqueiros do cotidiano: *Alvorada* (1948), *Auriverde* (1928), *O Bandeirante* (1918-1919), *Chibata* (1932), *O Clarim* (1924), *Elite* (1924), *Hífen* (1960), *A Liberdade* (1919-

1920), *Monarquia* (1961), *O Patrocínio* (1928-1930), *Progresso* (1930), *A Rua* (1916), *O Exemplo* (1892-1930), e *Quilombo*²³ (1948-1950).

No jornal *A voz da Raça*, do dia 25 de março de 1933, encontramos observações quanto à alfabetização da população negra na seção *Comunicado*: “Departamento Intelectual encontra-se em pleno funcionamento na sede da F.N.B., a Escola de alfabetização, mantida por aquela entidade, para ministrar instrução aos negros de ambos os sexos” (VOZ DA RAÇA, 1933, p. 2). O jornal *Progresso*, em sua edição de 31 de julho de 1930, traz em destaque: “O Nascimento da Questão Racial na Africa do Sul: os pretos com justiça, procuram obter uma situação idêntica á dos brancos” (JORNAL PROGRESSO, 1930, p. 1). O jornal *Clarim d’Alvorada* explicita na coluna *Valor da Raça*: “Se analysarmos o valor dos nossos antepassados, veremos, através da história, a sublime coragem de uma raça que, embora escravizada, não se deixou dominar na luta em conquista de seus direitos” (CLARIM D’ALVORADA, 1929, p. 1). Por fim, temos no jornal *Quilombo*, em dezembro de 1948, a seguinte problematização na seção *Nosso Programa*:

[...] trabalhar pela valorização e pela valorização do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico. Para atingir esses objetivos QUILOMBO propõe-se: 1 celebrar na formação da consciência de que não existem raças superiores nem servidão natural conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a Ciência; (QUILOMBO, 1948, p. 3, grifo nosso).

Tendo em vista a preocupação com a alfabetização e com a emancipação racial negra, esses jornais e revistas constituíram-se em alguns dos principais mecanismos de circulação, entre os anos de 1916 e 1966, de um saber contradiscursivo da população negra brasileira em razão de se contrapor aos discursos eugenistas e eurocentristas espalhados por entre a teologia, a filosofia e a ciência da época. Ademais, a importância da assim chamada “imprensa negra”, segundo GOMES (2017, p. 29), se explica, porque ela

[...] rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.

Com a produção desses jornais, que se estendeu do início do século XX até meados dos anos de 1970, estava-se instaurando uma fissura no discurso do racismo científico que inferiorizava indivíduos os quais se encontravam não mais na condição legal de

²³ Este reivindicava um “[...] ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário [...] combate ao racismo com bases em medidas culturais e de ensino” (GOMES, 2017, p. 31).

escravizados(as), mas na condição de uma certa liberdade. Mesmo que pontual, mas não menos importante, estabelece-se uma ruptura que vai da produção do negro e da negra enunciado(a) no discurso do racismo científico (inferiorização) para a produção do enunciado do negro e da negra no âmbito educativo e político. Com maior poder de circulação de uma ferramenta como a imprensa (mesmo que de resistência, ou seja, não oficial), compreende-se que a “imprensa negra” paulista, assim como as demais imprensas negras espalhadas pelos Estados brasileiros, ao contrapor-se ao imaginário racista da época, fez/faz emergir um contradiscurso. Enunciava-se, assim, o negro e a negra para além do discurso da inferioridade em todos os seus âmbitos. Emergia um contradiscurso que se firmava na esfera educativa e política da população negra, apesar da ausência do Estado brasileiro.

Essa produção de jornais e revistas se fez importante enquanto produção de um saber contradiscursivo, pois se opunha ao que se enunciava sobre o negro e a negra nas revistas que circularam já no século XIX e projetaram com força uma imagem do negro e da negra no período inicial da república. Sobre os jornais que circularam no século XIX, Aparecida dos Santos (2002, p. 128) afirma:

[...] a perseguição aos africanos que eram símbolos de barbárie, de decadência cultural e de inferioridade era retratada nos jornais da época de forma corriqueira entre uma e outra notícia. Lidas e relidas com certa frequência, essas notícias, em vez de informar a população, disseminavam teorias racistas. Do escravo, artigo vendido ou comprado, ao marginal negro não havia muito espaço. O negro será retratado nos jornais: nas seções científicas, como objeto de estudo ou comprovação das teorias racistas; na seção de notícias, ora assassino, ora fugitivo, ora como ser incapaz de viver em sociedade cometendo graves erros por ignorância, ora por suas práticas de feitiçaria ou canibalismo, ora por sua degeneração moral; nas seções de anúncios, como mercadoria que se compra ou vende, procurada ou encontrada; na seção de contas, como um semi-homem com características pouco civilizadas. Não podemos nos esquecer das seções policiais e dos obituários, em que a figura do negro era uma constante: é aquele que mata e também morre de forma quase sempre violenta.

Além disso, da passagem do sistema escravocrata ao republicano, os(as) libertos(as) (os(as) que viviam na condição de pobreza e miserabilidade), além de serem considerados(as) pelo discurso da mídia da época como inferiores intelectualmente, desclassificados(as), inúteis, violentos(as), bárbaros(as), se tornaram uma classe perigosa aos parlamentares brasileiros. Nos anos iniciais da pós-abolição, foi engendrada a ideia, agora por parte dos parlamentares brasileiros, de que os pobres, os ex-escravizados eram sinônimo de classe perigosa:

Os parlamentares reconhecem abertamente, portanto, que se deseja reprimir os miseráveis. Passam a utilizar, então conceito de “classes perigosas”, avidamente aprendido nos compêndios europeus da época. [...] Os legisladores brasileiros utilizam o termo “classes perigosas” como sinônimo de “classes pobres”, e isto significa dizer

que o fato de ser pobre torna o indivíduo automaticamente perigoso à sociedade. Os pobres apresentam maior tendência à ociosidade, são cheios de vícios, menos moralizados e podem facilmente “rolar até o abismo do crime” (CHALHOUB, 1986, p. 47-48 *apud* SANTOS, 2002, p. 120-121).

Tendo em vista o exposto, é importante ressaltar que a emergência da assim chamada “imprensa negra” como dispositivo contradiscursivo ocupou um lugar de destaque na produção de saberes (político, educacional e racial) sobre a população negra. A mesma se contrapôs não somente ao discurso racista difundido pela mídia, ciência, filosofia, educação e classe parlamentar da época, mas também à ausência ativa do Estado. Acrescenta-se, ao papel desempenhado pela “imprensa negra” e sua vinculação com as questões educacionais, políticas e raciais, o Teatro Experimental do Negro idealizado por Abdias do Nascimento e criado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro.

Entre os objetivos do Teatro Experimental do Negro estava a contestação à discriminação racial, a formação de atores e atrizes, dramaturgos e dramaturgas negros e negras de modo a resgatar a herança africana em terras brasileiras. No que se refere ao âmbito educacional em específico, segundo Gomes (2017), o Teatro Experimental do Negro destinava-se à alfabetização dos seus primeiros participantes – operários, empregadas domésticas, favelados sem profissão definida ou funcionários públicos. Em suma, o Movimento Negro produziu um saber contradiscursivo através da imprensa negra e também somou seus esforços aos de outros grupos na busca pela inserção da população negra e seus saberes no âmbito educacional. Especificamente sobre tal assunto discorreremos no próximo subcapítulo.

4.2 FORMAÇÃO DISCURSIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PROBLEMATIZAÇÃO RACIAL NEGRA

Ao comentar sobre sua arqueologia, mais precisamente sobre o conceito de formação discursiva, Foucault diz que é preciso compreendê-lo como “[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto” (FOUCAULT, 2012, p. 88). Além disso, por prática discursiva entendemos aquilo que o filósofo francês descreve como um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço que, por sua vez, definem em uma dada época as condições de emergência do que pode ser dito.

Assim, compreendemos que, entre os anos de 1960 e 2014, por exemplo, é possível reconhecer o que poderíamos chamar de uma formação discursiva relacionada à questão educacional e às discussões raciais no Brasil. Tal formação discursiva se dispersa por entre um

feixe complexo de relações dispostas em: fóruns, Leis, Convenções, reivindicação de Movimentos Sociais; esfera constitucional; teorias do currículo; Conferências de combate ao racismo; criação de associações voltadas para pesquisadores(as) negros e negras; criação de secretarias ministeriais voltadas para a discussão da diversidade étnico-racial e discussões associadas; e, por fim, planos nacionais de educação que privilegiam a problematização relacionada ao tema racial. Tal formação discursiva dispersa por entre esses variados discursos possibilitará a condição de existência do que pode ser dito do objeto Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, em seu Artigo 1º, no qual se estabeleciam as finalidades da educação, estabelece a seguinte orientação: “[...] condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961). Ademais, a condenação a quaisquer preconceitos, entre esses o racial, encontra-se em conformidade com os compromissos firmados pelo Estado brasileiro na Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 1960, na qual encontramos em seu artigo 1º a seguinte observação:

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino (UNESCO, 2003, s./p.).

Assim, tanto a Lei nº 4.024/1961 quanto os compromissos firmados pelo Estado brasileiro na convenção da UNESCO (2003) emergiram como avanços no tratamento da temática racial no âmbito educacional. No entanto, com a implementação da ditadura militar em 1964 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971, mesmo não alterando a discussão da temática em questão em comparação com a Lei anterior, a discussão perde seu espaço no âmbito educacional das políticas públicas (BRASIL, 1971). Contudo, se, por um lado, a questão racial perde espaço no âmbito político público, por outro lado, nos anos 70 começaram a irromper as iniciativas dos movimentos negros em sua dimensão unificada.

Em junho de 1978, o tema racial e a educação ganham um novo fôlego. Em São Paulo surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), rebatizado, posteriormente, em dezembro de 1979, de Movimento Negro Unificado (MNU). Conforme Gomes (2017), o MNU elegeu a Educação como uma das pautas contra o racismo:

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

Em consonância com o contexto da problematização do tema racial no Brasil e suas implicações no terreno educacional reivindicadas pelo MNU nos anos 1980, registram-se, nessa mesma década, importantes mudanças no âmbito constitucional brasileiro. Nos princípios fundamentais presentes na Constituição Federal de 1988, destacamos, no Artigo 3º, inciso IV: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 3). O reconhecimento da necessidade de combater o racismo previsto na mesma Constituição, Artigo 5º, inciso XLII, é evocado na determinação de que “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei [...]” (BRASIL, 1988, p. 8). Se, anteriormente, a Lei Afonso Arinos, de 1951, tratava a prática do racismo como uma contravenção penal passível apenas de multa, com a Constituição de 1988 a prática do racismo passa a ser um crime inafiançável. Ademais, na década de 80, a discussão racial passa a ganhar notoriedade também nas teorias do currículo.

No discurso educacional, no que se refere às teorias do currículo, se faz presente uma apropriação da questão racial a partir dos anos de 1980 através das teorias pós-críticas que realizam um movimento de absorção da temática em questão. A presença da temática racial no currículo segue um movimento que vai do apagamento, da invisibilidade ou da estereotipização para uma maior visibilidade e, em certa medida, uma igualmente maior dignidade em seu tratamento. Podemos traçar três momentos distintos desde os quais acompanhamos o movimento que segue da rejeição à incorporação do tema racial e suas implicações nas teorias do currículo. Eles compreendem a teoria tradicional do currículo, a teoria crítica do currículo e a teoria pós-crítica do currículo.

Os primeiros estudos teóricos sobre currículo surgiram nos Estados Unidos na década de 1920 e defendiam uma concepção tradicional de educação e de currículo. Esta concepção tradicional do currículo e sua relação com os conteúdos se dava de tal forma que, considerados

[...] os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita nas instituições de ensino e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas

importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Nas teorias tradicionais do currículo ocorreu um silenciamento e a marginalização das culturas ditas inferiores (no caso, as culturas negras) em prol da manutenção da cultura hegemônica europeia. Considerando o excerto acima, pode-se dizer que, por mais que as culturas compreendidas como minoritárias fossem abordadas pela perspectiva tradicional do currículo, tal abordagem se dava de modo racista e preconceituoso, o que perpetrava desigualdades e reforçava a construção de estereótipos.

Na década de 1960, segundo Almeida (2019), entram em cena as teorias críticas do currículo respaldadas por estudos que se opunham a uma cultura elitista eurocêntrica exploradora e opressora dos sujeitos classificados como marginalizados, em especial as populações africanas: “[...] teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2011, p. 30). A passagem do currículo tradicional para o currículo crítico está marcada pela inclusão de temas relevantes socialmente nos planos escolares. Com isso, abriu-se a possibilidade de uma maior discussão em torno das questões sobre identidades de classe assim como a “[...] reflexão sobre possíveis diálogos com a cultura africana e afro-brasileira, até então negada pelas Teorias Tradicionais” (ALMEIDA, 2019, p. 77).

Já as teorias pós-críticas do currículo emergiram no cenário da educação a partir da década de 1980 e eram centradas no multiculturalismo. Abriam, dessa forma, caminho para a “[...] luta pela adoção de uma perspectiva culturalmente pluralista” (SILVA, 2016, p. 257). Assim, “[...] conhecimento, identidade e poder, os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (SILVA, 2011, p. 101).

Na década de 1990, o Movimento Negro realiza a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Destacamos que dessa marcha resultou a criação do “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No ano de 2001, o Movimento Negro participou da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul, e realizada entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro. A seguinte denúncia se fez ouvir:

Observando com grande preocupação que, a despeito dos esforços da comunidade internacional, os principais objetivos das três Décadas de Combate ao Racismo e à

Discriminação Racial não foram alcançados e que um número incontável de seres humanos continua, até o presente momento, a serem vítimas de várias formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (ONU, 2001, p. 1).

Ainda nos anos 2000, os impactos da difusão e da problematização das questões Étnico-Raciais atreladas à Educação no âmbito acadêmico reverberaram na criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Um de seus objetivos era/é congregar pesquisadores negros e pesquisadoras e negras assim como não negros e não negras que tinham/têm por objetivo o estudo das relações raciais.

No âmbito das políticas públicas, identificamos, nos anos 2000, importantes registros no que se refere às secretarias ministeriais relacionadas à temática racial. Criada em 21 de março de 2003, na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O objetivo era promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Em 2003, a SEPPIR contava com Matilde Ribeiro no cargo de Ministra-Chefe. A Secretaria representou a materialização de uma histórica reivindicação do Movimento Negro em âmbito nacional e internacional: a inclusão da questão racial como prioridade na pauta de políticas públicas do país. Foi uma demonstração do tratamento que a temática racial passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento. Dessa forma, com a concretização da SEPPIR, recolocou-se na agenda nacional a questão racial e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal.

Além da SEPPIR, em fevereiro de 2004 foi criada no Ministério da Educação, que estava sob responsabilidade do então ministro Tarso Genro (PT), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com a perspectiva de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional no país. Essa Secretaria surgiu com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. Nesse sentido, a SECAD foi considerada uma inovação institucional:

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as

coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental (BRASIL, 2004b, p. 5).

Uma das atribuições da SECAD era permitir a articulação de programas de combate à discriminação racial e de valorização da diversidade étnica. Tinha como um dos objetivos transformar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Conforme o Parecer CNE/CP nº 003/2004, a tarefa da Secretaria era articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, com instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que viviam/vivem em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2004b).

Em 2008, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), consta a seguinte atribuição no Eixo IV – Inclusão e diversidade na Educação Básica: “É fundamental promover discussões e ações sistemáticas voltadas para: o combate ao racismo [...], educação e afrodescendência” (BRASIL, 2008c, p. 64). Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), no Eixo IV – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, encontra-se o seguinte: “Apesar de o eixo agregar número razoável de temas, como questão étnico-racial [...] é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupa lugares distintos [...]” (BRASIL, 2010a, p. 96). A temática étnico-racial também aparece nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 aprovada em 2014, que em sua Meta 8 busca “[...] igualar a escolaridade média entre negros e não negros [...]” (BRASIL, 2014).

A Lei Federal nº 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010b), e a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012 (HAIDAR, 2012), corroboram, no domínio legal, com a necessidade da inserção e problematização da temática racial no âmbito educacional. Acrescenta-se, nesse contexto, a sanção, em 29 de agosto de 2012, pela então Presidenta da República Dilma Rousseff (PT), da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012a) sobre cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio. Nesse sentido, inclui-se, também, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Parecer do CNE e Câmara da Educação Básica (CEB) nº 16/12 (BRASIL, 2012b) e Resolução CNE/CEB nº 08/12 (BRASIL, 2012c). Em um tal contexto complexo e disperso, em que a problematização étnico-racial é dita, emerge uma das mais importantes leis relativas à questão étnico-racial e à educação pública no Brasil, a saber,

a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Abre-se assim a possibilidade, nos âmbitos legal e público, da discussão da filosofia africana e afro-brasileira. Algo sobre o qual discorreremos no próximo subcapítulo.

4.3 POSSIBILIDADE DA EMERGÊNCIA DA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS E SUAS REVERBERAÇÕES NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (RS)

A compreensão da história, desde a perspectiva genealógica, pode se dar em dois sentidos não desassociados, a saber: em termos de proveniência e em termos de emergência. A proveniência busca demarcar os acidentes, os pequenos desvios ou, também, os erros, as falhas. Seja como for, a proveniência busca descrever as coisas que “[...] deram nascimento ao que existe e tem valor para nós” (FOUCAULT, 1979, p. 21). A emergência é onde as forças “podem triunfar ou ser confiscadas”. Assim, depreendemos que o complexo contexto em que se dispersaram a problematização étnico-racial e suas implicações para a educação brasileira configura-se como acidentes e pequenos desvios ante a história oficial da educação. E a emergência da Lei nº 10.639 de 2003 é o resultado de forças que podem triunfar ou não (BRASIL, 2003). A Lei, nascida dessas discussões e relações de força, em sentido genealógico é o que existe e tem valor para nós.

Valor que se faz reverberar em textos subsequentes tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 (BRASIL, 2004a); as Orientação e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006 (BRASIL, 2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008 (BRASIL, 2008b). E, por fim, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio - RCGEM (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Nesse sentido, os textos aqui analisados são compreendidos em sua dimensão de monumento: “[...] em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra [...] uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto” (FOUCAULT, 2012, p. 8).

É neste cenário de maior visibilidade e inserção das pautas relativas às questões raciais no discurso educacional brasileiro que, segundo Gomes (2017), uma das demandas iniciadas

nos anos de 1980 é finalmente contemplada, a saber, a sanção da Lei nº 10.639²⁴ de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996). Ela acrescenta o artigo 26-A que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Deste modo, essa alteração na LDBEN/1996, através do artigo 26-A, constitui-se em um marco na Educação brasileira, pois, como nos lembra Machado (2019, p. 61), o acréscimo de tal artigo é

[...] fruto de décadas de mobilizações sociais, de ações políticas, negociações e estratégias de movimentos negros, de intelectuais envolvidos na busca de uma política antirracista, inclusiva, além de transformadora da realidade, não apenas, mas especialmente do povo negro. Pessoas empenhadas em promover uma educação comprometida com as diversas visões formadoras da nossa sociedade, especialmente com a percepção de mundo própria da cosmovisão africana, em virtude da sua preponderância em nossa construção social, cultural, política e econômica, e pelas muitas décadas de sua negação. Valorização e reconhecimento da diversidade cultural permeada de valores éticos e estéticos oriundos de encontros entre culturas indígenas, africanas e europeias que perpassam toda a constituição sociocultural do país.

A Lei nº 10.639/2003 é regulamentada pelo Parecer do CNE/CP, publicado em março de 2004 (BRASIL, 2004b) e pela Resolução do CNE/CP, de julho do mesmo ano (BRASIL, 2004a). São instrumentos legais que buscam orientar de modo amplo as instituições educacionais quanto às suas atribuições referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 contou com a relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que foi indicada, conforme Machado (2019), pelos Movimentos Negros do país, demonstrando, assim, mais uma vez, a importância e influência desses movimentos no que diz respeito aos assuntos educacionais brasileiros e sua relação com a população negra. Além de regulamentar e indicar os marcos legais da Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 também encaminhou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como um dos seus objetivos:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de

²⁴ Por outras vias de luta, agora do movimento indígena no Brasil, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, incluindo, assim, a obrigatoriedade da temática cultural e histórica da população indígena em diálogo com a Educação brasileira. Tendo em vista os objetivos aqui traçados, dar-se-á ênfase à obrigatoriedade da cultura e história afro-brasileira e africana no que concerne à Educação. Assim, seguirei fazendo referência à Lei nº 10.639/2003 sem, com isso, desconhecer a relevância da sua alteração.

reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004b, p. 10).

O Parecer reivindica e, ao fazê-lo, reforça o discurso de combate ao racismo antinegro estruturalmente enraizado na sociedade brasileira e, como tal, espreado nos mais diversos âmbitos estruturantes do país – jurídico, político, econômico, educacional entre outros. As políticas públicas que visam à reparação, ao reconhecimento e à valorização da História, da Cultura e da Identidade da população negra afrodescendente, através de ações afirmativas presentes no Parecer CNE/CP nº 003/2004, ressaltam a relevância e responsabilidade do Estado brasileiro pela Educação dos negros e das negras:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004b, p. 11).

Nesse contexto de reivindicações por igualdade de direitos, o documento, ao ressaltar a responsabilidade do Estado brasileiro, também registra o papel ativo desse ao mencionar a perpetuação de sistemas meritocráticos, a cristalização de critérios de exclusão e a manutenção de privilégios aos geralmente já privilegiados. Lembremos a participação ativa do então Império brasileiro na interdição dos(as) indivíduos, até então, escravizados(as) no decorrer do processo de escolarização no período colonial assim como a postura omissa do Estado quanto à Educação desses indivíduos no período pós-abolição.

Desse modo, as políticas que visam a reparações, assim como oferta de garantias, ingresso, permanência e o sucesso no sistema educacional da população afrodescendente, oportunizam reflexões de cunho mais radical sobre o próprio Estado brasileiro que se estrutura em bases racistas refletidas no sistema educacional. Destaca-se, com o auxílio da Educação das Relações Étnico-Raciais que busca o pleno desenvolvimento de uma sociedade (negros e negras, não-negros e não-negras), a implicação em não excluir ou silenciar a priori uma dada cultura, povo, sabedoria ou conhecimento. Diante disso, são importantes os apontamentos do Parecer nº 003/2004 sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004b, p. 17).

A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, conforme o Parecer CNE/CP nº 003/2004, perpassa decisões do âmbito político que, por sua vez, reverberam no âmbito pedagógico e, por consequência, culminam na formação do professor. Ou seja, a discussão sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana não deve limitar-se tão somente à inclusão de mais uma disciplina nos currículos escolares. Mais do que isso, com essa problematização se oportuniza a criação de uma outra forma de relacionarmos com a Educação, com os processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, consoante com as reivindicações do Parecer, uma oportunidade de criarmos uma Educação menos racista, menos opressora, menos excludente de sua própria história (BRASIL, 2004b).

Além do Parecer CNE/CP nº 003/2004, que indica caminhos para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mais dois textos se fazem importantes nesse contexto: as Orientação e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006 (BRASIL, 2006) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008 (BRASIL, 2008b).

Em conformidade com o Parecer CNE/CP nº 003/2004, nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, encontramos as seguintes observações sobre o problema do racismo no ambiente escolar:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 23).

Ressaltando o problema das práticas racistas no ambiente escolar, assim como sua perpetuação através dos mecanismos de silenciamento, busca-se desconstruir a suposta

superioridade branca e as hierarquizações raciais que se estabelecem. Dessa maneira, o documento indica caminhos para a superação do racismo nas mais variadas modalidades de ensino, apoiando-se no resgate e na valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008, por sua vez, para além de apresentar uma proposta que abrange os três entes federados, bem como passando pelos três níveis de ensino – fundamental, médio e superior, também reitera a superação do racismo no processo educacional como condição *sine qua non* para as almejadas mudanças no âmbito educacional:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2008b, p. 27).

O texto do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresenta extensas e complexas estratégias, visando a garantir a obrigatoriedade da temática Afro-brasileira e Africana prevista na forma de Lei nº 10.639/2003.

Os três documentos supramencionados, ao evidenciarem o combate ao racismo antinegro no Brasil, compreendendo a Educação como um âmbito estratégico de luta, realçam, igualmente, o próprio direito à cidadania reivindicado pela população negra no transcorrer da história brasileira. A problematização posta é de que a conquista à cidadania plena se dará (para a população negra e não negra) na mesma medida em que as oportunidades e ofertas educacionais também sejam ofertadas de modo pleno. Em outras palavras, uma Educação que privilegia uma certa cultura, história, conhecimento em detrimento de outras não nega uma plenitude cidadã somente aos indivíduos negros e negras, mas também aos indivíduos não-negros e não-negras.

O Estado, como responsável pela Educação, ao se omitir, negar, silenciar ou estereotipar valores culturais e históricos referentes aos saberes Afro-brasileiros e Africanos, nega e omite, também, a possibilidade de a sociedade acessar o mundo em termos simbólicos, materiais e culturais de modo pleno. Pela perspectiva da omissão, o mundo é narrado e transmitido a partir de algumas poucas histórias. Desse modo, todos são alijados do processo de construção de uma cidadania que considere a diversidade não como um empecilho, mas como uma oportunidade de emergência de modos distintos de existir. Conforme nos alerta a escritora nigeriana

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) sobre o perigo de uma história única, ao se referir à literatura estrangeira (americana e britânica) como despertadores da sua imaginação,

[...] a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros (ADICHIE, 2019, p. 14).

Ao transformarmos para o discurso da filosofia e, assim, potencializarmos a constatação da autora nigeriana, poderíamos dizer que: a descoberta de filósofos africanos e afro-brasileiros pode “salvar” a filosofia de uma história única.

Desde essa mesma perspectiva, o filósofo indígena Ailton Krenak (2020), problematizando uma ideia única de humanidade em seu livro sugestivamente intitulado *Ideias para adiar o fim do mundo*, nos diz:

O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais histórias. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (KRENAK, 2020, p. 27).

Por humanidade zumbi o filósofo indígena está a mirar a categoria do branco europeu colonizador que, justamente por possuir uma ideia de humanidade esclarecida europeia, legitimou-se a levar o esclarecimento a partes do mundo que se encontravam inseridas em uma humanidade não esclarecida. Assim, entendemos que tanto Adichie (2019) quanto Krenak (2020), alinhados com os documentos ora analisados, nos convocam a acessar e narrar o mundo por uma perspectiva não eurocêntrica na qual a Educação está fortemente inserida. Esclarecemos que o seu contrário – uma perspectiva eurocêntrica – é entendido, aqui, como “[...] uma forma de pensar [hegemônica] fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas européias e imperiais da modernidade” (MIGNOLO, 2008, p. 301). Assim, o discurso das políticas públicas consideradas aqui tem por função tornar a cultura, o conhecimento e as sabedorias africanas e afro-brasileiras um legado público na medida em que possam ser histórias narradas a todos. Um legado público que a sociedade, por meio da Educação, possa acessar e chamar de seu, pois lhe pertenceria por direito.

Dessa maneira, os documentos apontam para um movimento que prioriza o deslocamento do “[...] foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004b, p. 17). As implicações dessa mudança de foco incidem em um exercício que envolve repensar tanto as relações Étnico-Raciais assim como as relações

sociais, pedagógicas e os procedimentos de ensino e aprendizagem nas mais variadas modalidades de ensino. Trata-se, portanto, de uma visitação ou revisitação à parte da produção de saber relegada ao esquecimento e que, com a possibilidade de sua retomada, tensiona o próprio modo como se compreende a Educação no Brasil. Inclui-se, nesse tensionamento, a possibilidade do ensino da Filosofia Africana e Afro-brasileira como um bem público a ser acessado por todos a partir da também possibilidade de novas ou velhas histórias sobre Filosofia e seu ensino poderem ser contadas e, portanto, serem passíveis de atualização em nosso tempo presente.

Acerca das determinações relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e das mais diversas formas de se trabalhar com as Relações Étnico-Raciais, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 faz a seguinte observação quanto à possibilidade do estudo da Filosofia Africana e da contribuição de filósofos africanos e afrodescendentes:

Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; *em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade* (BRASIL, 2004b, p. 24, grifo nosso).

O excerto se faz importante na medida em que recomenda o estudo da filosofia tradicional africana, além de convocar professores e professoras a se voltarem para referenciais filosóficos africanos e afrodescendentes. Reconhece-se, no entanto, trabalhos de professores(as) e escolas já realizados nesse sentido, mas de modo disperso e isolado: “[...] há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar” (BRASIL, 2004b, p. 15). Assim, se faz importante salientar que a Educação como um bem público se assenta menos em experiências isoladas (por mais potencializadoras que essas sejam) e mais em um direito de todos em acessar o mundo simbólico produzido pela humanidade como um todo, sem exceções pautadas por normas raciais e racistas. Se faz urgente problematizar a própria ideia de humanidade atravessada no discurso da Educação brasileira. A Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos convoca a essa problematização. Ao tecer algumas críticas a uma humanidade hegemônica, Krenak (2020, p. 13) pondera da seguinte forma:

“Por que insistirmos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube [clube da humanidade] que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?” Será que não estamos atualizando aquela nossa velha disposição para a servidão voluntária?

Um “clube da humanidade” embasado, portanto, em uma norma racista que pode ser caracterizada como uma maquinaria que se exerce a partir de “[...] um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2008, p. 293). Pode-se dizer que o discurso das políticas públicas educacionais relativas às questões Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana buscam desconstruir esse “clube da humanidade” no qual muitas formas de existir no mundo de vários povos não entraram/entram como nos chama a atenção o filósofo indígena Ailton Krenak (2020). O discurso do combate ao racismo, a partir da valorização da cultura e sabedorias africanas e afro-brasileiras, assim como a própria problematização de um ideal de humanidade e a possibilidade da filosofia africana e afro-brasileira reverberam em Diretrizes, Matrizes ou Referenciais Curriculares estaduais pelo Brasil.

Por mais que a Educação brasileira tenha sofrido ou venha sofrendo mudanças significativas com a assim chamada reforma do Novo Ensino Médio através da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a problematização da temática das Relações Étnico-Raciais bem como questões referentes ao ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana se mantiveram em alguns Estados brasileiros. Este é o caso do RCGEM em que podemos observar, no tópico sobre temas contemporâneos e transversais, os seguintes itens que versam sobre História e Cultura Afro-Brasileira:

Dessa forma, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena se apresentam como possibilidades de aprendizado acerca das contribuições instituintes das múltiplas culturas e etnias, da ciência e consciência das marcas de explorações, dominações e exclusões que o prisma hegemônico das narrativas tem ocultado, alongando as injustiças e a profunda segregação arraigada na sociedade brasileira e regional (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 67).

Assim, as reivindicações pelo ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana previstas em Lei reverberam em nossa contemporaneidade e apontam para o compromisso do Estado do RS com o tratamento de tais questões. Considerando as contribuições das múltiplas culturas e etnias espalhadas pelo país e compreendendo a importância do combate ao racismo como estratégia profícua para discussões Étnico-Raciais no âmbito escolar. o item 2.4.11 do texto do RCGEM de 2021 traz a seguinte orientação: “[...] O RCGEM aponta para abordagens educativas, pautadas no diálogo e nas vivências como estratégias de enfrentamento e superação de discriminações e preconceitos como racismo [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 78).

Já sobre os tópicos referentes às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Área na qual se encontra a Filosofia, o RCGEM (2021) traz as seguintes considerações associadas a uma

abordagem da história do Brasil na qual é fundamental considerar: “[...] as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 112). Sobre a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena, o documento ressalta “[...] em especial nos estudos de arte, de literatura e de história brasileiras e de sociologia (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 112). O documento não faz referência à possibilidade de uma Filosofia de matriz africana ou afro-brasileira ou menção a filósofos(as) africanos(as) ou afro-brasileiros(as) a serem trabalhados. No entanto, o texto reconhece a importância da ampliação da compreensão do mundo para além do eurocentrismo ao destacar a necessidade de produção de um trabalho comprometido com a integração de: “[...] conhecimentos que estão para além do eurocentrismo, do colonialismo e neo-colonialismo e, assim, indicam a necessidade de conhecimentos referentes à história dos povos negros e indígenas (africanos, americanos, brasileiros e gaúchos)” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 120).

Ao procurar problematizar uma abordagem historicamente eurocêntrica, o RCGEM/2021 reconhece a importância do discurso descolonial e decolonial que, por sua vez, implica no tratamento da própria compreensão de filosofia e seu ensino no nível médio. Desse modo, o documento conserva em seu discurso a possibilidade da efetivação de um ensino de Filosofia Africana e/ou Afro-brasileira. Soma-se, assim, aos esforços de implementar nos sistemas de ensino, de forma obrigatória, uma Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Nessa perspectiva, destacam-se as contribuições do pensamento *descolonial* e *decolonial*, nas suas diferentes vertentes teóricas, pois adquirem relevância não somente nos meios acadêmicos ao expandir-se por diferentes campos de conhecimento, influenciando distintas formas de atuação social, política e ética, mas, igualmente, no mundo da ciência, da economia e das fontes constituintes da história, *da filosofia*, da sociologia, das religiosidades e da geografia (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 120, grifo nosso).

Dada a emergência da temática, assim como suas implicações curriculares e na própria formação dos(as) professores(as) de filosofia, o RCGEM/2021 se abre para o resgate dos saberes da filosofia africana e afro-brasileira. Saberes que se entrecruzam e se produzem por entre discursos políticos, educacionais, sociais, raciais e filosóficos. Cabe buscarmos descrever o modo como o discurso do ensino da filosofia africana e afro-brasileira se produz para além dos textos das políticas públicas. Nesse sentido, no próximo capítulo, apontamos o modo como o discurso do ensino da filosofia africana e afro-brasileira se organiza.

5 O DISCURSO DO ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Até aqui realizamos uma analítica da emergência da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) assim como dos seus três textos subsequentes: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004a); o documento de Orientação e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006 (BRASIL, 2006) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2008 (BRASIL, 2008b). Tais textos se referem a uma parte de nossa materialidade que é acrescida de: quatro livros sobre ensino de filosofia africana e/ou afro-brasileira²⁵, as coletâneas do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, as revistas sobre ensino de filosofia e as dissertações do PROF-FILO já previstos no projeto de tese. A primeira análise realizada nos materiais referentes às coletâneas, revistas e dissertações seguiu o seguinte procedimento: em cada coletânea, revista ou dissertação do PROF-FILO, observamos seu ano de início, ou seja, primeiras e últimas publicações que coincidiam com o momento da escrita do projeto de tese, que ocorreu em novembro de 2020. Assim, nossa materialidade situa-se em um marco temporal delimitado entre os anos de 2003 e 2020.

Inicialmente, registramos o número total de artigos publicado nas coletâneas e revistas bem como o número total de dissertações do PROF-FILO. Nesse movimento da pesquisa, foram contabilizados mil e quarenta e cinco (1.045) escritos dispersos por entre artigos, dissertações, resenhas e entrevistas. Desse total de mil e quarenta e cinco escritos (1.045), quarenta e três (43) mantinham alguma relação com a nossa temática de pesquisa, a saber, ensino de filosofia africana e afro-brasileira no ensino médio. Somaram-se a esses escritos os livros anteriormente citados. Em fase final de escrita da tese, após uma segunda análise em nossa materialidade, identificamos um número de treze (13) escritos contendo as temáticas: étnico-racial, decolonialidade/descolonialidade e perspectivas latino-americanas em educação. Constatamos, também, que dois (2) artigos faziam referência a autores em específico, contribuindo para a discussão sobre filosofia na perspectiva decolonial/descolonial. Por mais que essas temáticas ou esses autores sejam de grande importância para a discussão da filosofia africana e/ou afro-brasileira, tais artigos não estabeleciam relação com o que foi proposto, ou seja, não se associavam às filosofias africanas ou afro-brasileiras e seu ensino. Tais textos resultaram em

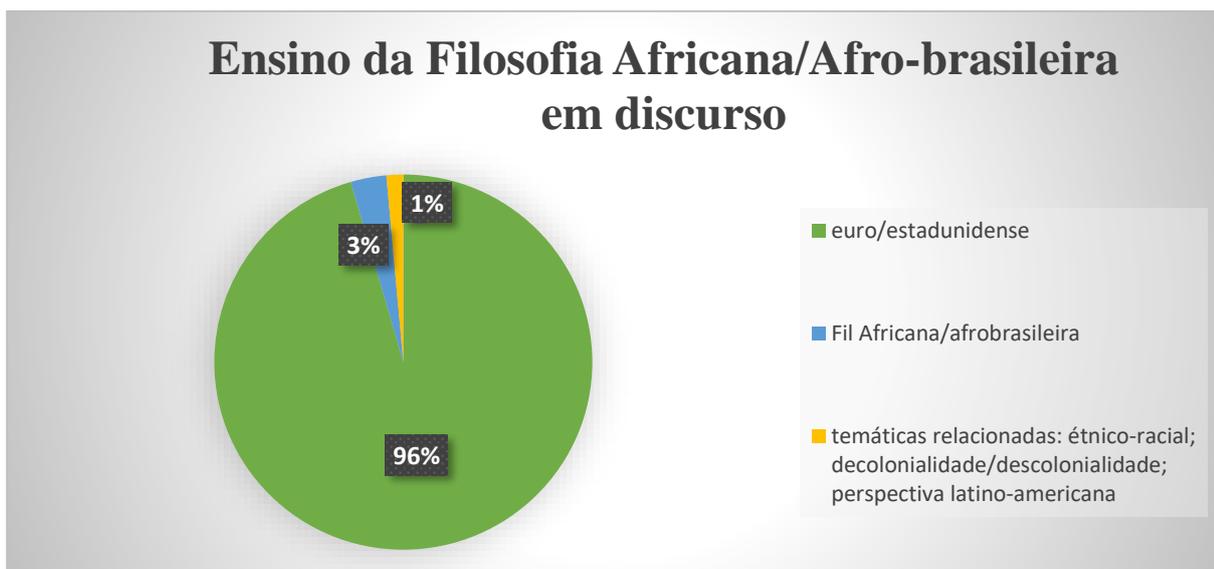
²⁵ Ao considerarmos as indicações dos(as) membros e membras da banca avaliadora do projeto de tese, acrescentamos mais um livro à nossa materialidade.

um número total de quinze (15) que, por sua vez, não fizeram parte da nossa análise final, pois não tratavam diretamente do tema do nosso interesse.

Assim, optamos por considerar apenas os documentos (entrevistas/resenhas/dissertações) que privilegiavam a temática da filosofia africana ou afro-brasileira relacionada com o ensino da filosofia. Eles também abordavam (uns mais, outros menos) as problematizações oriundas das discussões da decolonialidade/descolonialidade, das discussões étnico-raciais e das perspectivas latino-americanas. Desse modo, nosso corpus de pesquisa constituiu-se de vinte e oito (28) escritos (revistas/coletâneas/dissertações) e mais quatro livros sobre filosofia africana ou afro-brasileira e seu ensino.

Do total de mil e quarenta e cinco (1.045) escritos dispersos por entre resenhas, dissertações, coletâneas e revistas, mil e dois (1.002) não faziam referência à filosofia africana e afro-brasileira assim como, também, não faziam referência a temáticas relacionadas com questões étnico-raciais, decolonialidade/descolonialidade e perspectivas latino-americanas. Os mil e dois (1.002) escritos privilegiaram uma filosofia dita canônica, euro-estadunidense. Ainda, desses mil e dois (1.002) escritos, poucos se relacionavam ao ensino da filosofia em específico, estando mais voltados à educação de um modo geral. O gráfico, a seguir, nos auxilia a descrever como está distribuído o discurso do ensino da filosofia africana e afro-brasileira em nossa materialidade:

Figura 1– Ensino de Filosofia Africana e Afro-brasileira em discurso



Fonte: elaborado pelo autor.

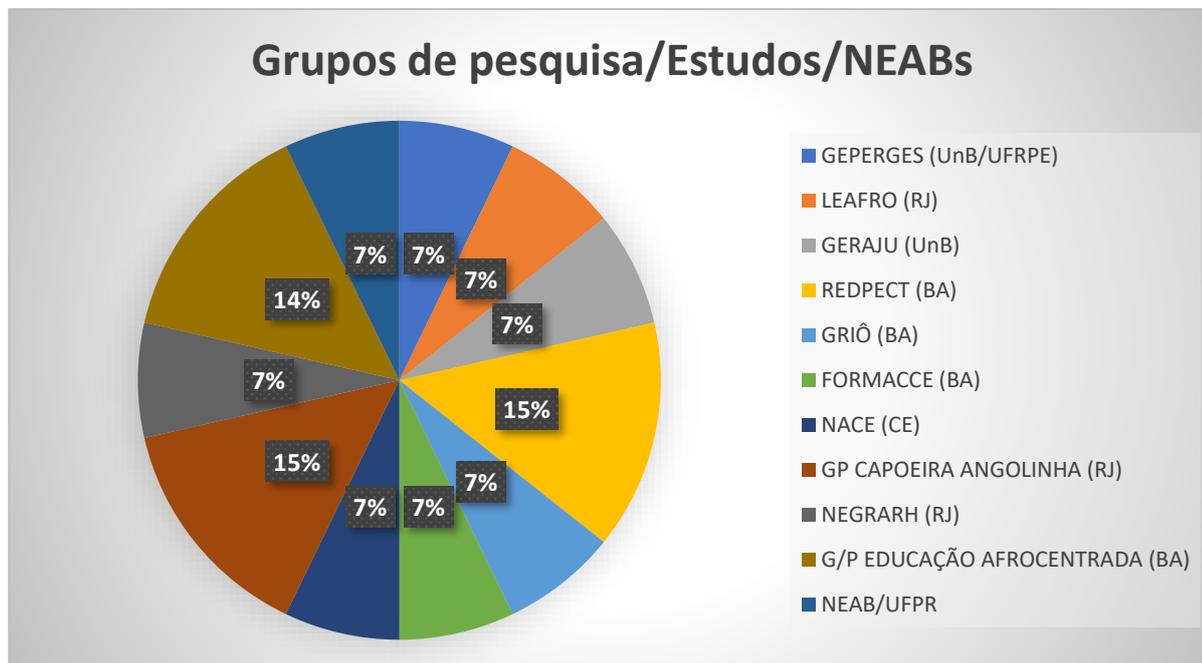
Ao observarmos o gráfico, as ponderações de Nascimento (2020, p. 21) sobre a Lei nº 10.639/2003 e a dificuldade em sua aplicabilidade se fazem pertinentes:

Esta dificuldade se acirra em função da determinação do artigo 26-A da LDB por exigir que o Ensino Médio lide com algo que as licenciaturas não têm conseguido trabalhar e que grande parte a discussão hegemônica brasileira acerca do ensino de filosofia ignora: o pensamento africano, afro-brasileiro e indígena. Há um drástico silêncio na academia brasileira acerca do que se produziu e se produz filosoficamente no continente africano e nas projeções dessa produção em solo nacional.

A situação descrita por Nascimento (2020) aponta para a urgência em debruçarmo-nos sobre a temática do ensino da filosofia africana e afro-brasileira no ensino médio na medida em que se faz pertinente uma desconstrução da dinâmica colonial. Tal dinâmica exerce um poder de construir um cânone do que é a história da filosofia, do que deve ser ensinado e do que deve constar nos currículos da educação básica. A consequência é a exclusão ou o silenciamento da filosofia africana e afro-brasileira. A exclusão da filosofia africana e afro-brasileira ocorre, também, quando os critérios e padrões da filosofia canônica (considerados legítimos e verdadeiros) são aplicados fora do eixo Europa e Estados Unidos. Assim, com o gráfico apresentado, apontamos para uma constatação: a valorização da produção filosófica voltada para o cânone.

Desse modo, se faz importante indicarmos, em nossa tese, por onde o discurso da filosofia africana e afro-brasileira se constitui. A emergência discursiva da filosofia africana, assim como da filosofia afro-brasileira e seu ensino, se dá por entre NEABs, GEs e GPs. Ao realizarmos uma análise da materialidade na busca por acessar os núcleos e grupos que subsidiam e/ou problematizam a temática de modo a contribuir e disseminar conhecimentos e saberes filosóficos africanos e afro-brasileiros, foi possível descrever o que está apresentado no quadro a seguir:

Figura 2 – Grupos de Pesquisa, Estudo e NEABs



Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se, também, a importância dos NEABs e dos demais grupos de estudos uma vez que estão em consonância com o que se afirma nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006. Esse documento destaca o “[...] empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas” (BRASIL, 2006, p. 21). Verificamos que as problematizações, os saberes e conhecimentos relacionados à filosofia africana e afro-brasileira e seu ensino perpassam onze núcleos ou grupos de estudos. Uma maior recorrência descreve-se nos grupos *Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho* (REDPECT/BA), *Grupo de Capoeira Angolinha* (GCANG/RJ) e o *Grupo Educação Afrocentrada* (BA)²⁶.

O *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades* (GEPERGES) *Audre Lorde* da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), segundo informações contidas na página do site do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação²⁷, é coordenado pela Profa. Dra. Denise Maria Botelho. O GEPERGES *Audre Lorde* tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas de

²⁶ Não foi possível encontrar informações sobre o grupo.

²⁷ UFRPE. Mestrado em Educação, Cultura e Identidades. **Grupos de Pesquisa – Linha 1.**, Recife, 2022. Disponível em: <http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/grupos-de-pesquisa-linha-1>. Acesso em: 30 ago. 2022.

forma interdisciplinar, privilegiando a interseccionalidade entre as categorias raça, gênero e sexualidades na área educacional. Os estudos e pesquisas do Grupo estão relacionados à formação de professores e professoras, buscando contemplar a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana em conformidade com o artigo 26-A da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) como também a necessidade de introduzir no currículo escolar ações de formação para as áreas de gênero e sexualidades.

O *Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO)*, por sua vez, segundo informações contidas em seu site²⁸, define-se como um ambiente ou espaço de pesquisas acadêmicas Multi, ou Intercultural, sendo integrado por pesquisadores, pesquisadoras e grupos de pesquisas pertencentes a diferentes cores, etnias, raças, culturas, gerações, gêneros, classe social e credos religiosos provenientes, ou não, de diferentes áreas do conhecimento. Tal diversidade é entendida pelo grupo como uma das principais riquezas do Laboratório, convergindo, assim, para um ponto em comum: a luta antirracista e contra as desigualdades étnico-raciais em todas as suas dimensões.

Criado em 2006 no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Campus da cidade de Nova Iguaçu, trata-se de ambiente onde são desenvolvidas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão por meio das quais se busca o aprofundamento de análises das articulações estabelecidas entre as dimensões raciais e étnicas, de classe, cultura, gênero, crença religiosa nas suas interseções com as relações raciais brasileiras e com o processo educativo conforme o prescrito pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e enfatizado pela Lei nº 11645/2008 (BRASIL, 2008a). As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006 também servem de referência para o grupo. Assim, pesquisas, estudos e demais atividades desenvolvidas pelos(as) pesquisadores(as) do LEAFRO estão voltadas para a “[...] intervenção e transformação de subjetividades e de atitudes racistas bem como das relações de dominação e de exclusão com base nas identidades étnico-raciais nas Instituições escolares e na sociedade mais ampla”²⁹.

Já o *Grupo de Estudos em Educação e Políticas Públicas Gênero, Raça e Juventude (GERAJU)*, conforme consta em seu site³⁰, desde a sua criação em 2005, desenvolveu estudos voltados para a compreensão da condição juvenil contemporânea bem como do papel da

²⁸ LEAFRO. **Quem somos**, Seropédica, 2022. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/leafroneabi/sobre-nos/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

²⁹ Disponível em: <http://r1.ufrj.br/leafroneabi/sobre-nos/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

³⁰ GERAJU. **Sobre o Geraju**, Brasília, 2022. Disponível em: <http://geraju.net.br/apresentacao/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

família, das instituições de ensino, dos grupos geracionais e do meio social nos percursos formativos e na construção de projetos de vida de jovens em distintos contextos. O GERAJU manteve vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). O grupo participou da formação continuada de professores(as) da Educação Básica do Distrito Federal, integrando ações que envolveram coordenação geral do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* (PNEM) do DF, do *Portal Ensino Médio EMDiálogo: Animando redes sociais na escola pública*, *Portal Ensino Médio EMDiálogo: Articulando rede de universidades com o Ensino Médio Inovador no Distrito Federal*. O grupo GERAJU dissolveu-se no ano de 2012.³¹

A *Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)formação, Currículo e Trabalho* (REDPECT), segundo sua página na web³², foi formada por grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação dos cursos de Ciência da Informação e Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participaram pesquisadores(as) de diferentes unidades de ensino da UFBA, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), da Universidade Católica do Salvador (UCSal) e de Instituições de Ensino Superior (IES) de outros Estados (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL, UFPE, Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS). A REDPECT integrou a *Rede de Formação e Desenvolvimento* (REDFORD) formada por IES da América Latina e Caribe (Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Guadalupe, México e Santa Lúcia) e da Europa (Espanha, França e Inglaterra), bem como o *Grupo Interinstitucional de Estudos em Multirreferencialidade e Educação* (GRIME) formado PUCRS, UFBA, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e UMESP. Uma das linhas de pesquisa que integrou a REDPECT foi a Linha de pesquisa ACHEI (Africanidade, Corpo, História, Educação e (In)Formação). A REDPECT encontra-se desativada.³³

O *Grupo de Pesquisa Griô: culturas populares, ancestralidade e educação*, conforme consta em sua página na web³⁴, teve seu início no ano de 2010, na Faculdade de Educação da UFBA, a partir da necessidade de criação de espaços de discussão e fomento de projetos de pesquisa e extensão que abordassem as temáticas historicamente secundarizadas no ambiente

³¹ Em que pese a não mais existência do grupo, ainda assim se faz relevante mencionar, sobretudo, as razões e os objetivos os quais deram existência a tal grupo.

³² REDPECT. Disponível em: <http://www.redpect.ufba.br/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

³³ Em que pese a não mais existência do grupo, ainda assim se faz relevante mencionar, sobretudo, as razões e os objetivos os quais deram existência a tal grupo.

³⁴ GRUPO GRIÔ. **Grupo de Pesquisa:** Griô, 2021. Disponível em: <https://www.grupogrio.com/quemsomos>. Acesso em: 30 ago. 2022.

acadêmico, quais sejam: culturas populares e identitárias, saberes e fazeres tradicionais, ancestralidades africana e indígena, espaços não-formais de educação, educação popular, entre outras temáticas.

Desse modo, o grupo acolhe estudantes e pesquisadores interessados no aprofundamento de questões relacionadas a tais assuntos através de projetos de pesquisa em todos os níveis – graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado – bem como de projetos de extensão como o “Projeto AÚ”, que organiza rodas de diálogo com mestres e mestras de capoeira e da cultura popular no espaço da universidade, e o “Projeto Griô: Memória, Educação e Cultura na Comunidade do Alto das Pombas”, que atua numa comunidade localizada próxima à UFBA, atendendo crianças, jovens e adultos a partir de ações socioculturais e educativas as quais utilizam a arte-educação como ferramenta pedagógica em oficinas culturais, saraus, cineclubes, festivais, cortejos culturais entre outras ações. Ligadas ao *Grupo de Pesquisa Griô* estão também diversas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação aos estudantes de graduação e pós-graduação da UFBA, tais como: *Capoeira I e II*, *Cultura Popular e Educação*, *Educação e Identidade Cultural*, além da *Ação Curricular na Comunidade e Sociedade (ACCSs): Saberes e Fazeres das Culturas Populares na Educação*, *Mestres e Mestras das Culturas Populares e a Educação*.

O *Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação* (FORMACCE em aberto), conforme sua página na web³⁵, está em atividade desde o ano de 2002. O FORMACCE se caracteriza historicamente por produzir estudos, pesquisas em currículo e ações formativas dentro e fora do seu âmbito principal de atuação que é a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Ao longo de seu tempo de existência, soma inserções na *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED), no *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (ENDIPE), no *Congresso Luso Brasileiro de Currículo*, no *Colóquio Internacional de Currículo da Universidade Federal da Paraíba* (UFPB). O FORMACCE firma parcerias com os Grupos de Pesquisa em Currículo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Desse modo, FORMACCE se consolida no cenário nacional e internacional como um Grupo de Pesquisa com produções relevantes em termos de contribuição à produção do conhecimento neste cenário. O grupo salienta que temáticas como currículo e multirreferencialidade, etnopesquisa-formação,

³⁵ FORMACCE. **Histórico**, Salvador, 2022. Disponível em: <https://formacce.ufba.br/historico>. Acesso em: 30 ago. 2022.

etnopesquisa implicada, atos de currículo, currículo e mediações intercíticas, etnocurrículo, já aparecem como contribuições fecundas que, a partir das singularidades produtivas do grupo, influenciam os debates e decisões nos campos do currículo e da formação.

O *Núcleo das Africanidades Cearenses* (NACE) é um projeto de extensão vinculado à Faculdade de Educação da UFC que parte da rede de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e conta com a coordenação da professora Sandra Haydée Petit, conforme informações contidas na página da web do núcleo³⁶. O Núcleo originou-se por volta do ano de 2004. Após a promulgação da Lei nº 10.639/03, pensou em uma forma de contribuir com a formação dos professores. Assim, o objetivo do grupo é a investigação, discussão, produção e divulgação de trabalhos sobre a história, a cultura e a participação da população negra, tendo como eixo a cosmovisão africana e de seus descendentes na diáspora. A prioridade do NACE é sensibilizar e ampliar o alcance da Lei nº 10.639/03 junto aos educadores de cada nível e modalidade de ensino envolvido nos processos de formação bem como promover mudanças qualitativas de posturas e comportamentos. Assim, o NACE se mobiliza por meio da promoção de vivências, como capoeira angola, percussão e dança afro, formações, eventos e estudos.

O *Grupo de Capoeira Angolinha* (GCANG), segundo seu site na web³⁷, tem como “contexto histórico resgatar, preservar e divulgar a Capoeira Angolana, cultura de origem afro-brasileira, através do jogo de capoeira, do ritmo e do canto, bem como de uma linguagem rítmica, espiritual e equilibrada”³⁸. O grupo surgiu em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. A chegada da Capoeira Angola na UFRRJ se deu em 1992, através de várias oficinas organizadas por Vera Lúcia da S. Santos. Hoje o núcleo da Rural, sede do GCANG, conta com aproximadamente 25 alunos, além de ex-alunos e comunidade. As(Os) coordenadores(as) são Eduardo dos Passos Belmonte, Vera Lúcia da S. Santos e Karol Amon Marx de Oliveira.

Por fim, o NEAB da UFPR, conforme consta em sua página na web³⁹, tem como objetivo geral se constituir como um centro de referência que articule e promova atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao campo de estudos afro-brasileiros. Possui como objetivos específicos: produzir conhecimentos referentes ao campo de estudos; difundir conhecimentos produzidos na área; promover intercâmbio de informações; e constituir fórum

³⁶ AYALA, Rafael. Africanidades na Federal do Ceará. **Ceará Criolo**, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/africanidades-na-federal-do-ceara/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

³⁷ BLOG DA EXTENSÃO. **Angolinha**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://extensaoufrj.wordpress.com/grupos/arte-e-cultura/angolinha/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

³⁸ Disponível em: <https://extensaoufrj.wordpress.com/grupos/arte-e-cultura/angolinha/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

³⁹ SIPAD. NEAB. **Quem somos**, [S. l.], 2022. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/neab/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

de articulação e discussão das ações desenvolvidas na UFPR sobre África e africanidades no Brasil.

As regiões do Brasil nas quais se situam tais núcleos e grupos podem ser visualizadas no gráfico que segue:

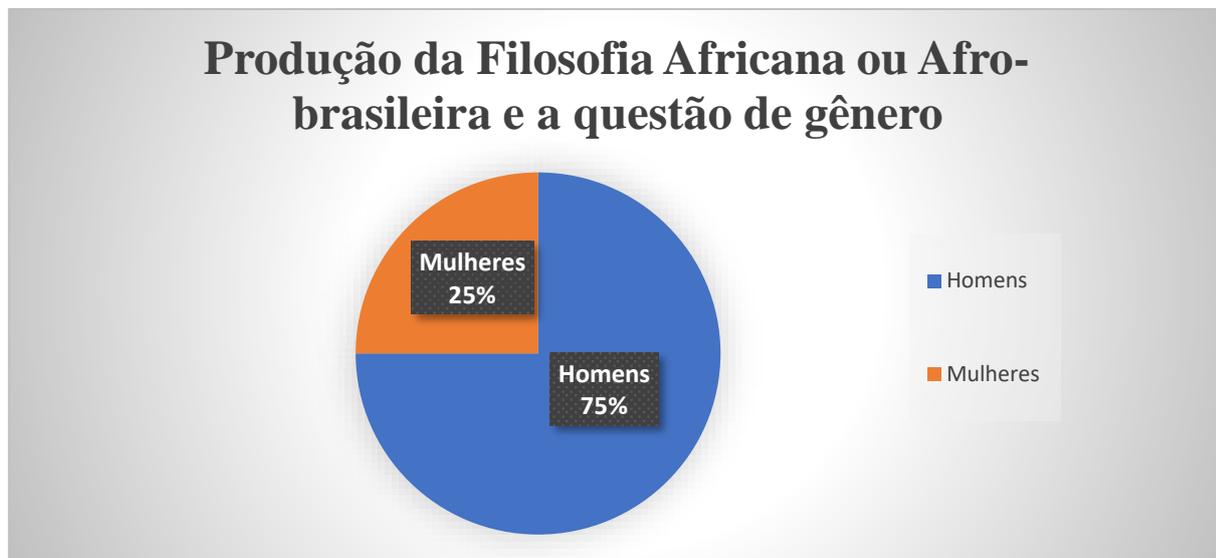
Figura 3 – NEABS, GPs e GEs por Estado



Fonte: elaborado pelo autor.

Aponta-se uma maior recorrência de grupos e núcleos de estudos nas regiões sudeste do país assim como nas regiões nordeste e no Distrito Federal (DF). No que se refere à produção de saber e conhecimento sobre filosofia africana ou afro-brasileira e a questão de gênero, percebe-se o predomínio do gênero masculino como podemos observar na Figura a seguir:

Figura 4 – Produção da Filosofia Africana ou Afro-brasileira e a questão de gênero



Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando o que exposto, nos cabe buscar a maneira pela qual a Filosofia Africana e Afro-brasileira é dita no discurso filosófico. Abordaremos tal tema no próximo capítulo.



Fotografia registrada pelo autor.

6 FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: UMA QUESTÃO?

Agora devolvemos ao obstinado segmento “branco” da sociedade brasileira as suas mentiras, a sua ideologia de supremacismo europeu, a lavagem cerebral que pretendia tirar a nossa humanidade, a nossa identidade, a nossa dignidade, a nossa liberdade. Proclamando a falência da colonização mental eurocentrista, celebramos o advento da libertação quilombista (NASCIMENTO, 2019, p. 288).

Filosofia Africana existe? O que é filosofia africana? Se a filosofia africana existe, ela pode ser ensinada? O que se ensina quando se ensina filosofia africana? Do mesmo modo, filosofia afro-brasileira existe? O que é filosofia afro-brasileira? Se a filosofia afro-brasileira existe, ela pode ser ensinada? O que se ensina quando se ensina filosofia afro-brasileira? Tais perguntas já foram, e ainda são feitas, e, em certo sentido, são legítimas. No entanto, nos interessa menos a pergunta pelo “que é” e mais o “modo” como tais saberes emergem enquanto saberes filosóficos no discurso do ensino da filosofia.

O filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011) também trabalhará sua concepção de Filosofia Africana a partir do signo da dúvida no sentido de uma desconstrução:

Trata-se de um fato curioso de nosso tempo que subsistam dúvidas sempre que a expressão Filosofia Africana é utilizada. O mesmo não acontece quando se fala de filosofias presumivelmente “normais”, como a filosofia ocidental. Esta incerteza concernente à existência da Filosofia Africana inclui referências a filosofias historicamente aparentadas, como a Filosofia Aborígine ou a Latino-americana (RAMOSE, 2011, p. 6).

Os questionamentos sobre a possibilidade da Filosofia Africana e das filosofias aparentadas, como a filosofia afro-brasileira, assentam-se, segundo o autor, sobre duas bases: religiosa e filosófica. A base religiosa, para o filósofo sul-africano, se dá na inspiração e crença de que a fé no Deus de Jesus Cristo demandava que cada ser humano na terra deveria ser cristianizado. Já a base filosófica nos diz da afirmação aristotélica: “o homem é um animal racional”. Somente os seres humanos do ocidente eram dotados de razão. O autor denominará uma falácia psicológica a “[...] convicção de que ‘o homem é um animal racional’, que não se referia aos africanos, aos ameríndios, aos australasianos e, muito menos, às mulheres” (RAMOSE, 2011, p. 8).

A falácia psicológica carrega em seu interior não somente a dúvida sobre a existência, ou não, de uma Filosofia Africana, mas também sobre a própria existência ontológica dos(as) indivíduos africanos(as) como seres humanos. Essa dúvida (que pode desdobrar-se em racismo epistemológico) no discurso filosófico moderno fica explicitada se tomarmos como base

observações realizadas por Immanuel Kant (1993 [1724], p. 75-76) ao se referir aos povos negro-africanos:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talento e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou entre qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas.

Poderíamos citar, igualmente, outros iluministas como Voltaire (1694-1778), um dos precursores da defesa da liberdade de expressão e dos direitos civis, em seu *Tratado de Metafísica*, no qual escreve: “[...] examino um filhote de negro de seis meses, um elefantinho, um macaquinho, [...] um animal que caminha sobre duas patas, [...] provido de um pouco mais de ideias” (VOLTAIRE, 1984, p. 62). A partir dos exemplos apresentados enfatizamos, juntamente com Noguera (2014, p. 31-32), que “[...] não é adequado desconsiderar o racismo epistêmico como um viés decisivo para entender esses trabalhos e seus desdobramentos”. O que se encontra em jogo nesse tipo de discurso filosófico é, segundo Noguera (2014, p. 32), o convite a “[...] uma briga contra a colonização do pensamento” que se desdobra em brigas e lutas políticas.

Para a filósofa brasileira Gislene Aparecida dos Santos (2002), o período da ilustração, do qual Kant e Voltaire podem ser considerados alguns dos maiores representantes, aparece como algo da ordem de um enigma que tende a não tolerar aquilo que não está posto pelos parâmetros europeus:

O período da ilustração nos aparece como um enigma. Ao mesmo tempo em que defende a tolerância e os direitos dos homens, oferece elementos para a construção de um conceito de homem restrito aos parâmetros europeus e intolerante quanto às diferenças entre este e outros povos. Sob o olhar do “nós” os europeus miram os “outros” (os não europeus) com desprezo, enquanto tentam defender o que compreendem por direitos universais (SANTOS, 2002, p. 21).

O discurso filosófico iluminista também reforça uma pretensa superioridade europeia branca em termos de humanidade em relação a outros povos, sobretudo aos negros africanos. Segundo o raciocínio falacioso psicológico, se os(as) africanos(as) não são considerados(as)

seres humanos, pode-se, portanto, submeter os(as) mesmos(as) a um tratamento subumano. Esse tratamento subumano, segundo Ramose (2011), foi a escravização que se justificava sob dois aspectos: uma necessidade lógica e um imperativo prático, ou seja, o princípio do comércio escravocrata transatlântico.

Assim, pela perspectiva do filósofo sul-africano, o significado da Filosofia Africana não reside tanto no que *é* tal filosofia, mas sim em como ela chega a ser classificada, ou não, como filosofia. Além disso, o que importa nessa classificação é quem classifica algo como filosofia ou não. Sob quais critérios algo é filosofia e algo não é filosofia. Portanto, o que está em jogo são relações de poder que se exercem no momento mesmo em que uma dada sabedoria é classificada, ou não, como filosófica. Desse modo, o papel da autoridade se faz fundamental, pois ela é, ao mesmo tempo, um elemento fundacional de uma filosofia e um elemento de impossibilidade de um possível nascimento de uma 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 (RAMOSE, 2011, p. 9).

A suposta autoridade exercida pelo colonizador, para além de se exercer no corpo físico do colonizado, se exerce/exerceu nos meios pelos quais os povos colonizados desenvolveram/desenvolvem religião, cultura, saber, economia, política, tendo em vista a prática de conhecer o mundo, a prática de agir no mundo. Esse tipo de exercício de autoridade que ocorre nos meios de compreensão e ação no mundo de um determinado povo, Ramose (2011) denominará epistemicídio, que significa precisamente um assassinato das maneiras de conhecer os povos africanos colonizados.

Atrelado ao problema da autoridade sobre a existência de uma filosofia africana está o papel da perspectiva, pois, sendo exercida por aqueles que se arrogam ao direito de dizer o que é filosofia (ou o que não é), ela é definida ao seu modo. O filósofo sul-africano, então, identifica uma mudança etimológica da palavra filosofia:

Aqui a filosofia é entendida como uma disciplina acadêmica com seus próprios princípios e métodos especiais. Aqueles que, em busca de poder, endossam esta autoridade baseada na definição convencional de filosofia é que são considerados filósofos profissionais. É sob o disfarce da ciência e do profissionalismo que a dúvida sobre a existência da Filosofia Africana é expressa (RAMOSE, 2011, p. 9-10).

Tendo em vista tal problematização, o filósofo sul-africano compreenderá o conceito ubuntu como “[...] a raiz da filosofia africana” (RAMOSE, 1999, p. 49). A importância dessa concepção se dá na medida em que a própria existência do(a) africano(a) no universo estaria ancorada sobre ubuntu. Assim, ubuntu seria uma fonte de onde emanariam ontologia e epistemologia africanas. Ramose (1999) argumentará que, se a ontologia e a epistemologia são as bases da filosofia, então a Filosofia Africana pode estabelecer-se em e através de ubuntu. Para compreendermos a palavra ubuntu, precisamos compreendê-la em duas condições etimológicas que não se desassociam: em seu prefixo *ubu* e em sua raiz *ntu*. Segundo Ramose (1999, p. 50), *ubu* evoca a ideia da existência: “Ubu aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser”. *Ntu*, por sua vez, é onde a existência assume uma forma concreta ou “[...] um modo de ser no processo contínuo de desdobramento, que pode ser epistemologicamente distinto” (RAMOSE, 1999, p. 50). O filósofo sul-africano conclui que “[...] ubu-ntu é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano dos povos de línguas bantas. É a indivisível unicidade e inteireza da epistemologia e ontologia” (RAMOSE, 1999, p. 50). Ademais, ubuntu envolve uma dimensão de humanidade não restrita aos humanos. Ao comentar o conceito de ubuntu, Wanderson Flor do Nascimento (2020, p. 48) nos diz que: “Do ponto de vista do pensamento africano sobre ubuntu, não apenas as pessoas humanas que nós somos constituem a humanidade”. A humanidade desde uma perspectiva ubuntu diz respeito a tudo que tenha agência, tudo que transforme a natureza, tudo que interfira na movimentação das coisas. Ao ancorar a Filosofia Africana em sua raiz ubuntu, o filósofo sul-africano procura desconstruir a dúvida sobre a existência da filosofia africana e, assim, legitimá-la.

Desse modo, interessa-nos, por ora, a não consideração da possibilidade de uma possível atividade filosófica no Egito negro-africano, pois a consequência de uma negação de qualquer possibilidade de atividade filosófica na África introjeta, nas mentes filosóficas, um preconceito evidente: o continente africano não teria contribuições significativas a oferecer em termos de sabedoria, conhecimento e filosofia. Esse preconceito teria como consequência o próprio modo como compreendemos a cronologia da história da filosofia. De fato, a história tradicional da filosofia se assenta em um racismo epistemológico que se espalha até os dias de hoje.

Em grande medida, devemos nossa compreensão dos períodos da história da filosofia ao filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830). Conforme Danilo Marcondes (2007), entre as várias contribuições deixadas por Hegel, a principal seria a concepção de história e sua interpretação da história da filosofia. Como consequência da grande influência hegeliana, todas

as outras histórias da filosofia se tornaram devedoras da periodização, dos critérios e dos conceitos estabelecidos por Hegel. Entretanto, o mesmo filósofo que inspira uma concepção de história da filosofia, sustenta que a África não faria parte do mundo por não possuir uma história. E o mais curioso é a constatação de que, se na África algo é inegavelmente produzido em termos culturais, no caso no Egito, é porque essa região não faria parte do espírito africano: “A África não é parte histórica do mundo; ela não tem movimento ou desenvolvimento para exhibir... o Egito... não pertence ao espírito Africano” (HEGEL, 1956, p. 99 *apud* OBENGA, 2004, p. 3).

A falácia sustentada por Hegel sobre o não movimento histórico africano, tão facilmente aceita sem maiores contestações por parte de filósofos e filosofas simpatizantes de uma perspectiva filosófica euro-estadunidense, impregnou de modo profundo a concepção da história da filosofia. Tal falácia só terá sua contestação feita, segundo Obenga (2004), em simpósio realizado no Cairo em 1974: “Assim, levou um século e 44 anos, de Hegel (1830) ao simpósio do Cairo (1974), para mudar o paradigma instalado pelo filósofo alemão. O simpósio do Cairo foi, então, um ponto de virada na historiografia e filosofia Africanas” (OBENGA, 2004, p. 4).

Nesse sentido, um dos trabalhos pioneiros que buscaram demonstrar a falsidade da afirmação que nega ao povo negro-africano contribuições significativas para a humanidade é do físico, historiador, arqueólogo e egiptólogo senegalês Cheik Anta Diop (1923-1986). Entre as teses defendidas por Diop, destacamos a que afirma:

Os antigos egípcios eram Negros. O fruto moral da sua civilização deve ser contado entre os espólios do mundo Preto. Em vez de apresentar-se a história como um devedor falido, este mundo Preto é o próprio iniciador da civilização "ocidental" ostentada diante de nossos olhos hoje (DIOP, 1955, p. XVII).

Assim, uma das grandes contribuições de Diop foi justamente apontar para o fato de que a civilização Egípcia era composta por indivíduos negros e negras. Ao sustentar sua tese, Diop parte de constatações feitas: “Heródoto, após relatar [...] que os Egípcios eram Pretos, então, demonstrou, [...] que a Grécia tomou emprestado do Egito, todos os elementos de sua civilização, mesmo o culto dos deuses, e que o Egito foi o berço da civilização” (DIOP, 1955, p. 8).

Tendo como ponto de partida que a antiga civilização egípcia era composta por indivíduos negros e negras, por consequência, a produção cultural (entre essas, a filosofia) derivava de pessoas negras. Sobre a dúvida da existência da Filosofia Africana, à esteira de

Diop, o filósofo congolês Théophile Obenga (2004) afirma não só a sua existência, assim como indica o período de sua emergência. Desse modo, Obenga (2004) desconstrói a falaciosa tese hegeliana que simplesmente retira o Egito do continente africano.

A Filosofia Africana, segundo o congolês, tem seu florescimento no antigo Egito (kemet), entre aproximadamente 3400 a.E.C. e 343 a.E.C., e em Kush (também conhecida como Núbia ou Etiópia pelos gregos), entre aproximadamente 1000 a.E.C. e 625 a.E.C. Nesse contexto, a civilização egípcia, conforme o filósofo congolês, “[..] era intrinsecamente [...], em sua natureza essencial, uma civilização africana, em razão de seu espírito, caráter, comportamento, cultura, pensamento e sentimento profundo” (OBENGA, 2004, p. 3).

Intrínseco à tese hegeliana encontra-se o seguinte problema: “Uma grande cultura ou civilização não pode ser produzida por pessoas Africanas (pretas)” (OBENGA, 2004, p. 3). O filósofo congolês, ao recolocar a África preta no movimento da história e, assim, na produção de conhecimento e sabedoria, também nos diz da emergência de uma concepção africana básica de filosofia:

A noção básica de filosofia no antigo Egito referia-se precisamente à síntese de todo aprendizado e também à busca da sabedoria e da perfeição moral e espiritual. A filosofia nos tempos antigos do Egito faraônico era, então, uma espécie de pedagogia que continha os sábios ensinamentos (sebayit) dos antigos sábios, que eram estudiosos, padres e oficiais ou estadistas ao mesmo tempo (OBENGA, 2004, p. 4).

Tendo em vista a noção básica de filosofia no antigo Egito (síntese de todo aprendizado, busca da sabedoria, da perfeição moral, perfeição espiritual), derivam três modos de significar os termos “saber”, “filósofo” e “ensino de filosofia” no Egito faraônico. Esses três modos de significar se desdobravam sob a forma de verbo, palavra e conceito, segundo Obenga (2004). A expressão *rekh*, enquanto verbo, para os antigos egípcios significava “saber”, “estar ciente de”, “aprender”. A escrita que significava tal verbo se dava em hieróglifos como “boca”, “placenta” e “papiro enrolado, amarrado e selado”. *Rekh*, enquanto palavra, significava “homem sábio”, um homem instruído, um erudito, um *filósofo*. Em hieróglifo, a escrita da palavra *rekh* se dava na forma de um “homem sentado”. Já o conceito o *rekhet* significava “conhecimento”, “ciência”, no sentido de “*filosofia*”. E a prática filosófica, por sua vez, envolvia uma investigação sobre a natureza das coisas, baseada em conhecimento preciso através de um bom julgamento. Assim, para se referir à natureza das coisas, os egípcios antigos usavam a expressão *khet*. Para referir-se a “conhecimento preciso”, usava-se, também, a expressão *rekhet*. Para referir-se a “bom”, utilizava-se a expressão *nefer*. E, para julgamento, a

expressão *upi*. Assim, o *rekh* (homem sábio/filósofo) agarra em sua mente com clareza e certeza o que é conhecido distintamente para ele.

Além disso, o *rekh* (homem sábio/filósofo) ama a *maat* (verdade). Um amor a *maat* (verdade) que se desenvolve, a partir de instrução formal. Assim temos que, segundo Obenga (2004), na língua egípcia, a palavra *seba* (escrita com o símbolo de uma “estrela”) significa “ensinar”, sugerindo ensino metodológico e um árduo processo de aprendizagem, como na escola. Ensinar (*seba*) é abrir a porta (*seba*) para a mente da pupila (*seba*), a fim de trazer luz, a partir de uma estrela (*seba*). Nesse sentido,

Seba: “ensinar”. Na *seba*: “escola”, literalmente “casa de ensino”. (Um famoso diretor de escola foi Kemhu, que viveu durante a 13ª Dinastia, de 1782 a 1650 a.C. [...] *seba*, também *sebaty*: “pupila” *sebayit*: “ensino escrito”, “instrução”, “sabedoria”, também “pedagogia”, isto é, a arte de trazer os alunos das trevas para a luz na vida intelectual e espiritual *tep-heseb*: “método correto” (OBENGA, 2004, p. 6).

Além disso, no Egito faraônico tem-se registro da primeira definição de filósofo, segundo Obenga (2004). Ancorado nos trabalhos do egiptólogo alemão Hellmut Brunner, tradutor da “inscrição de Antef” escrita há mais de 2000 anos e na qual se encontra a definição de “filósofo”, Obenga destaca que:

[Ele é o único] cujo coração é informado sobre essas coisas que seriam de outra forma ignoradas, aquele que é perspicaz quando está profundamente envolvido em um problema, aquele que é moderado em suas ações, que penetra escritos antigos, cujo conselho é [procurado] para desvendar complicações, que é realmente sábio, que instruiu seu próprio coração, que fica acordado à noite enquanto procura os caminhos certos, que supera o que ele realizou ontem, que é mais sábio que um sábio, que se trouxe para sabedoria, que pede conselhos e cuida para que lhe peçam conselhos (Inscrição de Antef, 12ª Dinastia, 1991–1782 a.E.C.) (OBENGA, 2004, p. 7).

Se faz importante ressaltar, juntamente com o filósofo congolês, que o coração *ib*, também *haty*, na língua egípcia foi concebido como a sede de pensamentos e emoções. A palavra para coração também significa “mente”, “compreensão” e “inteligência”. Desse modo, a razão, a emoção, o espírito, a mente e o corpo não eram concebidos de modo separado. Matéria e espírito não eram opostos em conflito. Já a referência ao se aprofundar em um problema dá indícios de que o pensamento filosófico é um empreendimento *crítico*. A filosofia seria uma atividade que não se preocuparia com o que é óbvio. Pelo contrário, a filosofia, assim como consta no trecho supracitado, associar-se-ia profundamente em *questões substanciais*. O filósofo aparece como aquele moderado em suas ações, aquele que age dentro de limites razoáveis.

Havia uma tradição filosófica e científica no antigo Egito, pois, segundo Obenga (2004, p. 8),

A história da filosofia já era, portanto, um sistema de filosofia. Imhotep, Hor-Djed-Ef, Kagemni e Ptah-Hotep no Reino Antigo (2686-2181 a.E.C.) construíram a primeira tradição filosófica na história do mundo. Sua sabedoria ou filosofia lhes dava crédito, porque mil anos depois de terem morrido eles ainda eram lembrados com reverência.

Ao apresentar tais conceitos produzidos pelo antigo Egito, o filósofo congolês conclui: o pensamento egípcio criou uma terminologia para a formulação de um sistema de pensamento abstrato usando um simbolismo gráfico e concreto. Conclui-se, também, que não admitir a existência de uma vertente da filosofia africana pode ser algo da ordem do que o filósofo congolês descreve da seguinte maneira:

É um mero preconceito acreditar que a época filosófica da humanidade começa primeiro entre os gregos no quinto século a.E.C. Esse preconceito implica que outros povos antigos não se engajaram no pensamento especulativo. Sem dúvidas, o pensamento especulativo transcende a experiência, mas tenta sempre explicá-lo, interpretá-lo e unificá-lo para sistematizá-lo. O pensamento especulativo, usando aforismos, alusões, metáforas, métodos negativos ou positivos e dialética, pode ser oral ou escrito, está necessariamente ligado aos problemas da vida (OBENGA, 2004, p. 1).

Problematizando os sentidos do termo filosofia contemporaneamente, referimos algumas ponderações de Odera Oruka (2002). Segundo o filósofo queniano Odera Oruka (2002), a expressão filosofia africana possui, no mínimo, dois sentidos distintos.

Em um sentido, a filosofia africana é explicada ou definida em oposição à filosofia em outros continentes, em particular à filosofia ocidental ou europeia. Assume-se que existe uma maneira de pensar, ou um quadro conceitual, que é exclusivamente africano e que é, ao mesmo tempo, radicalmente não-europeu. A filosofia africana, neste caso, é concebida como um corpo de pensamentos e crenças produzido por essa maneira única de pensar. Para Oruka (2002), na medida em que a filosofia europeia é conhecida por manifestar análise crítica e rigorosa, explicação lógica e síntese, a filosofia africana é considerada ingênua com relação a tais características. Ela é considerada basicamente intuitiva, mística e contrária ou extraracionalista.

No outro sentido, a filosofia em geral é vista como uma atividade ou disciplina universal. E, portanto, o seu significado é considerado independente de limites e especialidades raciais ou regionais. A filosofia é tomada como uma disciplina que, em sentido estrito, emprega o método de investigação crítica, reflexiva e lógica. Não é esperado, então, que a filosofia africana seja

uma exceção a esse significado da filosofia. Portanto, a discussão em torno de um quadro conceitual exclusivo ou estilo de pensamento singularmente africano (mentalidade africana) com respeito, pelo menos, à disciplina da filosofia não é cogitado.

A filosofia africana, nesse sentido, é considerada em termos de contribuição africana passada, presente ou potencial para a filosofia no sentido estrito do termo. A filosofia, como disciplina que emprega metodologia analítica, reflexiva e racional, não é, portanto, vista como um monopólio da Europa ou de qualquer raça, mas como uma atividade para a qual toda raça ou pessoa tem uma potencialidade. Tendo em vista essa discussão sobre os sentidos da filosofia africana, Oruka (2002) delinea quatro tendências: Etnofilosofia; Filosofia da Sagacidade; Filosofia Nacionalista-ideológica; e Filosofia Profissional.

Segundo Oruka (2002), algumas das características da Etnofilosofia estão associadas ao fato de ela pressupor que, em filosofia, a concepção e a contribuição africana tenham uma natureza completamente diferente daquelas de outros povos e, em particular, daquelas dos europeus. A Etnofilosofia enfrenta o desafio de demonstrar a natureza e a singularidade da contribuição africana.

Algumas das características da Filosofia da Sagacidade, segundo Oruka (2002), se dão na medida em que se pode sustentar que a filosofia africana, mesmo na sua forma puramente tradicional, não começa nem termina com o pensamento e o consenso populares. Nesse contexto, os(as) africanos(as), mesmo sem influência externa, não são ingênuos(as) quanto à investigação crítica lógica e dialética nem desconhecem que a alfabetização não é uma condição necessária para a reflexão e exposição filosófica. Desse modo, entre os vários povos africanos, é provável que encontrem pensadores nativos rigorosos. Homens e mulheres (sábios) que não tiveram o benefício da educação moderna, mas são pensadores críticos independentes os quais orientam seus pensamentos e julgamentos pelo poder da razão e da percepção inata; não, pela autoridade do consenso comum. Eles são capazes de, diante de um problema ou conceito, realizar uma análise filosófica rigorosa do mesmo, tornando claro, racionalmente, o quanto eles aceitam ou rejeitam o julgamento comum ou estabelecido sobre o assunto.

Sobre as características da Filosofia nacionalista-ideológica, Oruka (2002) esclarece que a maioria das contribuições para essa tendência da literatura filosófica africana até agora foram de políticos ou estadistas. A Filosofia nacionalista-ideológica difere da etnofilosofia em vários aspectos importantes,

[...] ela não assume ou implica que o pensamento ou a filosofia europeus são radicalmente diferentes ou irrelevantes para o pensamento africano. Em segundo lugar, os autores não dão a impressão de que a filosofia que eles estão expondo não é

deles, mas de toda comunidade ou do continente africanos. É claro que esta filosofia é reivindicada como sendo enraizada na África tradicional ou comunitária, mas é explícito que é realmente uma filosofia do autor individual interessado. Em terceiro lugar, esta filosofia é prática e possui problemas explícitos para resolver, nomeadamente os da liberdade nacional e individual (ORUKA, 2002, p. 6).

Por fim, o filósofo queniano indica que as características da Filosofia Profissional encontram sustentação em trabalhos e debates de estudantes profissionalmente treinados e professores de filosofia na África. A filosofia é concebida como uma disciplina ou uma atividade cujo significado não pode depender apenas de uma criação racial ou regional. A filosofia, tomada no sentido estrito, implica investigação crítica, reflexiva e lógica. Ainda assim, é sustentado que deve haver uma diferença significativa (não radical) entre a filosofia africana e, por exemplo, a filosofia europeia ou ocidental. Essa vertente se aproxima do que é praticado como filosofia profissional no Brasil, por exemplo.

Oruka tem importância superlativa em função de suas contribuições no que tange à distinção da filosofia africana em quatro tendências principais. Entre outros objetivos, com seu estudo, busca delinear contemporaneamente algumas vertentes filosóficas africanas. De tais discussões sobre a natureza da filosofia africana emergirá o paradigma afrocêntrico. Veremos suas características no próximo subcapítulo.

6.1 DA EMERGÊNCIA DO PARADIGMA AFROCÊNTRICO

Diante da problematização da filosofia africana, pode-se dizer que autores como Obenga (2004) e Cheik Anta Diop (1955) ajudaram na sustentação do paradigma afrocêntrico desenvolvido pelo filósofo afro-estadunidense Molefi Kete Asante (2009). Tal paradigma exerce importante influência no discurso do ensino da filosofia africana e afro-brasileira. De modo geral, a proposta epistemológica afrocentrada diz respeito à epistemologia do lugar. O filósofo afro-estadunidense sustenta que, “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” (ASANTE, 2009, p. 93).

A perspectiva afrocêntrica busca, em grande medida, reposicionar os(as) africanos(as) assim como os indivíduos em diáspora. Tendo em vista que a perspectiva eurocêntrica acaba por colocar à margem (longe do centro) as produções culturais africanas, se faz urgente um reposicionamento. Ao influenciar as informações que acessamos, por exemplo, história, cultura, literatura, linguística, política ou economia africana, assim como de países em diáspora,

a perspectiva eurocêntrica, de certa forma, organiza o modo como tais informações são distribuídas. Por consequência, a própria filosofia, e seu discurso, também se distribui a partir de uma perspectiva eurocentrada. Desse modo, para Asante (2009), é preciso um programa de reorientação dos povos africanos e em diáspora.

A afrocentricidade tem sua emergência, segundo Mazama (2009), no início da década de 1980 com as publicações dos livros *Afrocentricidade* (1980), *A ideia afrocêntrica* (1987) e *Kemet, afrocentricidade e conhecimento* (1990), todos de autoria de Molefi K. Asante. Segundo a autora, a ideia afrocêntrica sustenta que africanos devem operar como agentes autoconscientes e isso implica não aceitar uma manipulação vinda de fora, uma definição do povo africano a partir de um olhar europeu. Além disso, a afrocentricidade emerge, também, como resposta a uma supremacia branca exercida em suas diferentes formas. Uma dessas formas opera na esfera psicológica e intelectual, o que a autora chama de “encarceramento mental”. A tomada do espaço mental africano ocorre por meio do disfarce de ideias, teorias e conceitos europeus que se fazem passar por universais, normais e naturais. Assim, todos são “[...] étnicos, menos os europeus” (MAZAMA, 2009, p. 112). A afrocentricidade, enquanto um paradigma, ao abordar o aspecto intelectual do problema eurocêntrico afirma que “[...] qualquer ideia, conceito ou teoria, por mais ‘neutro’ que se afirme ser, constitui o produto de uma matriz cultural e histórica particular” (MAZAMA, 2009, p. 113).

Ao analisar o conceito de paradigma em Thomas Kuhn, Mazama (2009) aponta dois aspectos centrais: o cognitivo e o estrutural. O aspecto cognitivo desdobrar-se-ia em três dimensões, a saber: o metafísico em que se encontra o princípio organizador, uma série de crenças; o sociológico que consiste em um conjunto de hábitos científicos (matriz disciplinar); e os exemplares que consistem em resoluções de problemas. Já o segundo aspecto, o estrutural, diz da estrutura comunitária, ou seja, uma comunidade de intelectuais que pratica a parte cognitiva do paradigma. A comunidade científica é o grupo por onde se compartilham crenças consistentes de tal maneira que se tornam um consenso, tendo em vista o fenômeno e métodos utilizados em uma investigação.

A crítica ao conceito de paradigma de Thomas Kuhn realizada por Mazama (2009) aponta que aos aspectos cognitivo e estrutural deve-se acrescentar o aspecto funcional o qual diz respeito à afrocentricidade. O aspecto funcional implica nunca se produzir o conhecimento por si mesmo, mas sempre em função da libertação humana dos africanos: “[...] um paradigma deve ativar a consciência africana para ter alguma utilidade” (MAZAMA, 2009, p. 116).

O aspecto cognitivo do paradigma afrocêntrico, que se desdobra no aspecto metafísico, consiste no princípio organizador que determina a percepção de toda a realidade que deve ser a centralidade da experiência africana para os povos africanos: “A afrocentricidade questiona a maneira pela qual você chega a qualquer empreendimento humano concebível. Ela questiona a abordagem que você faz a respeito de ler, escrever, fazer jogging, correr, comer, manter a saúde, ver, estudar, amar, lutar e trabalhar” (ASANTE, 2009 *apud* MAZAMA, 2009, p. 117).

Desse modo, ao reposicionar os valores e ideias da África no centro da vida africana, a afrocentricidade compartilha a cosmologia, a estética, a axiologia e a epistemologia que caracterizam a cultura africana. Conforme Karenga (2003 *apud* MAZAMA, 2009, p. 117), entre as características culturais africanas, distinguem-se como centrais as seguintes orientações compartilhadas: “1) centralidade da comunidade; 2) respeito à tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser”.

Dessa maneira, a afrocentricidade define-se à medida em que aponta a experiência social e cultural africana como referência final. Conforme Mazama (2009), a dimensão sociológica de um paradigma trata do estabelecimento de uma “matriz disciplinar” gerada por um conjunto particular de princípios metafísicos e caracterizada por um aparato conceitual, uma metodologia e um conjunto de teorias específicos. A afrocentricidade e sua compreensão se dão a partir da disciplina Estudos Afro-Americanos. Os Estudos Afro-Americanos, segundo Karenga (1993, p. 21 *apud* MAZAMA, 2009, p. 119), define-se como “[...] o estudo sistemático e crítico dos aspectos multidimensionais do pensamento e da prática dos negros em seu desenrolar atual e histórico”. Para Mazama (2009), os Estudos Afro-Americanos cobrem a dinâmica social e psicológica, as línguas, as expressões literárias e oratórias, a história, as expressões artísticas, ou seja, o conjunto da experiência cultural e histórica que define os africanos como povo.

A crítica que recai sobre os Estudos Afro-Americanos como disciplina é que, segundo Mazama (2009), estes se dedicam ao exame de todos os aspectos da vida dos africanos, tarefa que se realiza em relação à vida dos europeus por vários departamentos que, em seu conjunto, constituem os Estudos Europeus. Além disso, Mazama (2009) chama a atenção para o fato de que, em grande medida, o que se passa por Estudos Afro-Americanos não é outra coisa que estudos europeus sobre a África ou os africanos. Assim, à disciplina Estudos Afro-Americanos faltaria um foco na experiência africana a partir de uma perspectiva africana. Faltaria a afrocentricidade, portanto.

Tendo em vista essa falta de aproximação entre Estudos Afro-Americanos e experiência africana, Asante cunhou o conceito africologia que é o “[...] estudo afrocêntrico dos fenômenos,

eventos, ideias e personalidades relacionados à África” (ASANTE, 1990, p. 14 *apud* MAZAMA, 2009, p. 120). A afrocentricidade é baseada na ideia da centralidade da experiência africana para os africanos. O foco da afrocentricidade são os africanos como sujeitos; não como objetos definidos por supremacistas brancos. Desse modo, a africalogia deve discutir temas como cosmologia, epistemologia, axiologia e estética africanas. Além disso, identificam-se sete campos temáticos da africalogia: comunicativo, social, histórico, cultural, político, econômico e psicológico. Ainda, a africalogia reconhece três abordagens possíveis: funcional, categórica e etimológica. Dessa forma, seguindo Mazama (2009), é no contexto da africalogia que se deve conceber o aspecto sociológico do paradigma afrocêntrico.

Os conceitos-chave em que se baseiam os africalogistas são os seguintes: centro, localização, lugar, deslocamento e realocação. O conceito de centro (localização e lugar) ocupa uma posição fundamental no programa afrocêntrico. Segundo Mazama (2009), centro baseia-se essencialmente na convicção de que a história, a cultura e a ancestralidade determinam nossa identidade. A identidade determina nossa localização, nosso centro, nosso lugar na vida, tanto material quanto espiritual: “[...] conceber-se de uma forma compatível com sua história, cultura e ancestralidade é estar centrado, ou proceder a partir de seu centro [...]” (MAZAMA, 2009, p. 122). O deslocamento, por sua vez, ocorre quando alguém apreende a realidade pelo centro de outro grupo. Exemplificando o conceito de deslocamento, Mazama (2009, p. 122) diz que, “[...] embora os africanos possam voltar fisicamente da Europa, a verdade é que sua psique ainda não voltou para o seu lar, a África. A realocação ainda está por ocorrer”.

Os princípios metodológicos da africalogia, segundo a autora, são: toda a investigação deve ser determinada pela experiência africana; o espiritual é importante e deve ser colocado no lugar devido; a imersão no sujeito é necessária; o holismo é um imperativo; deve-se confiar na intuição; nem tudo é mensurável, porque nem tudo que é importante é material; o conhecimento pela metodologia afrocêntrica deve ser libertador.

Assim, consoante o aspecto cognitivo do paradigma afrocêntrico, o princípio organizador que determina a percepção de toda a realidade é a centralidade da experiência africana para os povos africanos. Com isso, a centralidade da experiência africana está implicada em uma cosmologia, estética, axiologia e epistemologia que descrevem a cultura africana. As orientações compartilhadas que expressam características culturais africanas podem ser citadas como exemplos: a centralidade da comunidade; respeito à tradição; alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; harmonia com a natureza; natureza social da identidade individual; veneração dos ancestrais; e, por fim, unidade do ser.

O propósito e a forma da educação constituem uma prioridade do paradigma afrocêntrico. Segundo Mazama (2009), isso ocorre em razão do seu potencial libertador. Estabelecendo uma distinção bastante profícua entre educação e escolaridade, Mwalimu Shujaa afirma que a educação é um imperativo cultural para os africanos nos Estados Unidos:

Enquanto o principal propósito da escolaridade é o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional dominante euro-norte-americano sobre a sociedade, a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitudes que reflitam a cultura de determinado grupo. Com esse estado de coisas, é claro que os africanos que frequentam as escolas públicas euro-norte-americanas não estão adquirindo “educação” nem devem esperar se educar, já que recebem uma quantidade enorme de imagens negativas e debilitantes de si mesmos. Em resultado, muitos de nós se comportam como “idiotas instruídos”, incapazes de dar qualquer contribuição que seja à nossa comunidade, aderindo à ordem europeia individualista, materialista e racista (SHUJAA, 1995, *apud* MAZAMA, 2009, p. 126).

Tal programa educacional perpassaria por conceitos basilares, tais como: conscientização e agência. No que se refere à conscientização, ela se caracteriza, segundo Asante (2009), por ser uma conscientização sobre a agência dos povos africanos, pois se pode fazer uso de costumes africanos sem, necessariamente, estar inserido em uma perspectiva afrocêntrica. A agência, por sua vez, se caracteriza por ser a “[...] capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94). Tais recursos devem considerar a centralidade africana (econômica, política, social, cultural).

Além disso, na proposta afrocêntrica desenvolvida por Asante (2009, p. 96), pode-se descrever algumas características mínimas, por exemplo, “1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África”.

A localização psicológica é uma ideia preponderantemente perspectivista, pois, para o(a) afrocentrista, a análise de um indivíduo se dá de modo que leve em consideração a localização da mente da pessoa. Assim, temos que a localização afrocentrada considera o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por determinado indivíduo em dado momento histórico: “Evidentemente, o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história” (ASANTE, 2009, p. 97). Sobre as características que consideram o compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito, elas dizem da posição de sujeito da pessoa africana em temas, tópicos e preocupações dos(as) africanas(as).

Com isso, busca-se evitar a descrição de um fenômeno africano pelo olhar do europeu: “[...] a discussão dos fenômenos africanos tem se dado com base naquilo que pensam, fazem e dizem os europeus e não no que os próprios africanos pensam, dizem e fazem” (ASANTE, 2009, p. 97). Como consequência da percepção do africano e da africana como sujeito de sua própria história tem-se a defesa dos elementos culturais africanos, pois, segundo uma posição afrocentrada, é preciso respeitar a dimensão criativa da personalidade africana sem que isso signifique “[...] que todas as coisas africanas sejam boas ou úteis, mas que aquilo que os africanos fizeram e fazem representa a criatividade humana” (ASANTE, 2009, p. 98).

Pode-se dizer que a defesa dos elementos culturais africanos é uma consequência do desprezo pelas criações africanas (música, dança, arte, filosofia) que implicam invariavelmente uma atitude racista. O refinamento léxico, por sua vez, é compreendido no processo de desvelar e corrigir as distorções e, até mesmo, erros do léxico convencional da história africana. Em síntese, ao se preocupar com o léxico se deseja saber “[...] se a linguagem usada em um texto é baseada na ideia dos africanos como sujeitos, isto é, se o escritor tem alguma compreensão da natureza da realidade africana” (ASANTE, 2009, p. 98). Por fim, é possível afirmar que das características mínimas de uma abordagem afrocentrada irrompe o compromisso com uma nova narrativa da história da África. Referindo-se a autores eurocêntricos, Asante (2009, p. 99) afirma:

Foi uma das maiores conspirações da história mundial, pois grande número de autores, um após o outro, adotou um acordo tácito em dois sentidos. Primeiro, eles deveriam marginalizar a África na literatura que produziam, para formar o cânone do conhecimento ocidental que se presume universal. Segundo, quando a literatura existente - por exemplo os textos dos gregos antigos - parece enaltecer a África ou falar dela com respeito e admiração, os autores deveriam reverter esse respeito ou enaltecimento, rebaixando a África na escala de valores do cânone.

Diante do exposto, importa destacar o que vem a ser africano e africana no interior do discurso afrocentrado: “Só quem é conscientemente africano - que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica – está corretamente na arena da afrocentricidade” (ASANTE, 2009, p. 102). Destaca-se, com essa passagem, o papel fundamental do conceito de conscientização uma vez que ela se associa à atitude necessária para o avanço da liberdade humana, tendo em vista os recursos psicológicos e culturais: “O fato de residir na África, por si só, não torna alguém africano. No final, argumentamos que a consciência, e não a biologia, determina nossa abordagem dos dados. É desse lugar que toda a análise procede” (ASANTE, 2009, p. 103).

Uma abordagem afrocêntrica deixa alguns desafios, a saber: desmascarar a noção de que posições particularistas são universais. Assim, é preciso criticar a particularidade projetada pela Europa como padrão pelo qual se deve nivelar o resto do mundo. Por uma ótica multiculturalista, sustenta-se que a cultura europeia deve estar ao lado das demais culturas e não acima. As implicações da afrocentricidade para a Educação, assim como para o ensino da filosofia, também deixam alguns desafios na medida em que: “Muito do que estudamos sobre história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus” (ASANTE, 2009, p. 93).

Por fim, “Quem tenta construir um currículo escolar, uma prática de serviço social ou uma literatura afrocentrados deve prestar atenção à localização psicológica ou cultural” (ASANTE, 2009, p. 96). Sobre a afrocentricidade e sua relação com a educação tem-se que: “A afrocentricidade emergiu como processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêtricos” (ASANTE, 2009, p. 94). Dessa maneira, a perspectiva da afrocentricidade em seus mais variados aspectos potencializa, também, a problematização tanto educacional quanto filosófica. Assim sendo, o paradigma afrocêntrico reverbera no corpus da nossa pesquisa. Algo que abordaremos no próximo subcapítulo.

6.2 DA EMERGÊNCIA DO PARADIGMA AFROCÊNTRICO NO DISCURSO DO ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CORPUS DA PESQUISA

A proposta de um paradigma afrocentrado, defendida por Asante (2009) assim como por Mazama (2009), ganha maior relevância ao descrevermos sua emergência em nossa materialidade. Apontamos, assim, a emergência do paradigma afrocêntrico no dossiê denominado *Educação, Filosofia e Afrocentricidade*, publicado no ano de 2019 pela RESAFE, em seu número 31, contendo sete (7) artigos que fazem referência a tal proposta. Entre os artigos encontra-se um texto traduzido do próprio Asante. A proposta afrocentrada emerge, também, no livro de Luis Thiago Freire Dantas, autor de *Descolonização Curricular: a filosofia africana no ensino médio*, publicado em 2015 pela editora Perse:

[...] a proposta nessa seção é de articular um método que possibilite a inserção do pensamento africano na grade curricular na disciplina de filosofia. Para isso, esse tópico descreverá a afrocentricidade como método que insere como protagonista aquele que estava à margem do conhecimento, quer dizer, da geopolítica do conhecimento (DANTAS, 2015, p. 77).

Indicamos, no Quadro a seguir, os artigos que tomaram o paradigma afrocêntrico como inspiração para pensar a filosofia, seu ensino e a educação:

Quadro 16 – Artigos que tomaram o paradigma afrocêntrico como inspiração para pensar a filosofia

Perspectiva afrocêntrica		
Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa	Aza Njeri	2019
Educação quilombista: uma proposta de Educação afrocentrada no Brasil	Ricardo Matheus Benedicto	2019
Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente	Carla Verônica Albuquerque Almeida	2019
Análises e reflexões afrocêntricas acerca da Educação filosófica	Katiúscia Ribeiro, Valter Duarte Moreira Jr.	2019
Dos caminhos para a afrocentricidade: uma experiência no Pré-Vestibular do Quilombo Cabula	Gabriel Swahili Sales de Almeida	2019
Reflexões sobre o paradigma Afrocentrado na Pós-Graduação Brasileira	Maria da Conceição dos Reis, Cledson Severino de Lima, Emerson Raimundo do Nascimento	2019
A Ideia afrocêntrica em Educação	Molefi Kete Asante	2019

Fonte: elaborado pelo autor.

O discurso do paradigma afrocêntrico se dispersa de modo que inspirará outras abordagens filosóficas educacionais como, por exemplo, a Filosofia da Ancestralidade e do encantamento desenvolvida por Eduardo Oliveira: “É influenciada [Filosofia da Ancestralidade] também pela filosofia intercultural (do grupo: Corredor das Ideias - Conesul), pensamento afrocêntrico norte-americano [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 28). Vejamos as características de tal filosofia no próximo subcapítulo.

6.3 DA EMERGÊNCIA DA FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE E DO ENCANTAMENTO

Com inspiração, também afrocêntrica, Oliveira busca uma filosofia afro-brasileira: “[...] busco uma reflexão e método que dê conta dos problemas brasileiros que, a meu ver, dão margem para a elaboração de uma filosofia afro-brasileira” (OLIVEIRA, 2012, p. 29). Destacamos, juntamente com Oliveira (2021), que o próprio termo ancestralidade emerge entre contextos de disputas: “A própria ancestralidade é um termo em disputa. Ele está em disputa

nos movimentos negros organizados, nas religiões de matriz africana, na academia e até mesmo nas políticas de governo” (OLIVEIRA, 2021, p. 252).

A perspectiva da ancestralidade desenvolvida pelo autor é muito mais do que relações consanguíneas ou de parentescos simbólicos. Para além disso, a ancestralidade ajuda na produção de sentidos e na experiência ética. Privilegia-se, nesse contexto, temas como a Ética, a Política e a Epistemologia em que são consideradas questões geopolíticas e geoculturais. A Filosofia da Ancestralidade desenvolvida por Oliveira (2012) toma como inspiração a tradição dinâmica dos povos africanos, por exemplo, nagô, jêje e bantu.

O contexto em que se desenvolve tal filosofia é latino-americano e sua singularidade ocorre a partir do mito e do corpo. Em uma tal conjuntura, os mitos e o corpo interessam. O corpo, segundo o filósofo, é a estrutura do mito, a potência da possibilidade e a condição para o movimento. Ademais, o corpo é o primeiro a ser visto, constituindo-se, assim, na unidade diferenciadora da visão. E é fonte da qual emerge qualquer tipo de sabedoria: “Há conhecimento que talvez possa prescindir do corpo, mas sabedoria nenhuma se ergue sem ele. O corpo é a condição da experiência, razão pela qual a sabedoria não se constrói sem corpo uma vez que sabedoria é experimentação” (OLIVEIRA, 2021, p. 174).

O mito, por sua vez, é a fonte da cultura e a síntese de sua dinâmica – no caso das sociedades de origem negro-africana. O corpo pode referir-se a tudo e nada significar, motivo pelo qual se faz necessário, segundo Oliveira (2021), remeter um corpo a seu contexto. Nesse sentido, o contexto é o interpretante, e o corpo é o significante flutuante. É no contexto do *Grupo de Capoeira Angola* que o filósofo descreve o encantamento e elabora seu regime de signos, sendo o solo o sentido da sabedoria: “O solo da Capoeira Angola é o *locus* de onde emerge a semiótica do encantamento. É o espaço ancestral onde um regime de signos se ordena para não apenas *ver* a capoeira, mas *ver desde* a capoeira” (OLIVEIRA, 2021, p. 175).

O desafio da Filosofia da Ancestralidade é mais a construção de mundos do que a criação de conceitos: “Ancestralidade, na perspectiva da experiência africana, é uma filosofia que, como todas as outras, produz mundos para muito além de produzir conceitos” (OLIVEIRA, 2012, p. 43). Desde essa perspectiva, realiza-se a crítica a uma universalização dogmática da filosofia, tendo a modernidade como pano de fundo:

A razão ocidental - pragmática, instrumentalista, calculista, árida, numa palavra, desencantada - matou o mistério e desencantou seu mundo. A religião transformou-se em ideologia, quando muito, ou em fraude, com frequência. A ciência entrou no buraco-negro da especialidade e abdicou do seu sonho de dar sentido ao mundo. A política caiu em si em seu devaneio idealista e irrompeu o mundo da realidade como um mal necessário, não como uma promessa de salvação. A academia, salvo linhas-de-fuga que lhe atravessam, acomodou-se na estrutura medieval que lhe dá contorno,

substituindo a batina escura pelo avental branco. A economia já não é uma ciência social aplicada, mas uma comunidade privada de especuladores. A filosofia tornou-se um ventríloquo que repete sua tradição à exaustão, fatigando quem consome, entorpecendo quem produz. Mas, além desse mundo desencantado, há outros que coabitam o tempo-espaço da realidade que mantiveram seu movimento, sua ginga, seu compasso. Produzidos pelo encantamento, encantamento produzem (OLIVEIRA, 2012, p. 43).

O caminho que vai da filosofia à magia possibilita um roteiro para a aventura filosófica que resgata sua função de criar conceitos e seu propósito de encantar o mundo, segundo Oliveira (2021). O encantamento é uma “fantasia” que engendra realidades. Oliveira (2021) adentra o campo do encantamento em que os sentidos são produzidos e, também a forma de percepção do mundo se rege por uma semiótica do encantamento.

O encantamento, por sua vez, longe de significar falta de criticidade ou ingenuidade, “[...] não nos impede de questionar ‘nossas’ ações em todos os aspectos [...] ao contrário, impele a esse questionar, é questionar das minhas/nossas ações, em uma perspectiva de potencializar as existências [...]” (MACHADO, 2019, p. 323-324). O encantamento também não é um estado emocional (de natureza artística, por exemplo) nem algo a que não podemos resistir. Muito menos é algo de natureza religiosa. O encantamento é, segundo Oliveira (2012, p. 43), “[...] uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um”.

Conforme Machado (2019), o encantamento possibilita a criação de mundos de modo a sobrevivermos aos desencantamentos do mundo. Além disso, o encantamento operaria/opera por vezes como choque, pois o encantamento faz com que enfrentemos uma realidade composta por angústias, medos, desafios, desejos, decepções, inquietudes entre outros sentimentos e ansiedades. Ele não é necessariamente um refúgio, mas pode sê-lo. Em seu livro *Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil*, Nascimento (2020) também dará ênfase a uma perspectiva da ancestralidade: “A ancestralidade não é apenas uma relação que se estabelece com os ancestrais: é também, e sobretudo, uma lógica de continuidade que confere sentido – desde o presente – ao passado, dando forma à memória” (NASCIMENTO, 2020, p. 42).

Apontamos, no Quadro a seguir, os artigos e resenhas em que os autores e as autoras construíram sua argumentação desde a perspectiva da ancestralidade e do encantamento:

Quadro 17 – Artigos que utilizam a perspectiva da ancestralidade e do encantamento

Perspectiva da Ancestralidade e do Encantamento		
Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira	Eduardo David de Oliveira	2012
Ancestralidade e Liberdade: em torno de uma filosofia africana no Brasil	Luis Carlos Santos	2012
Filosofia da ancestralidade (Resenha)	Flávia Damião	2012
Pensamento filosófico africano, afro-brasileiro e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: outro olhar (formação e encantamento)	Adilbênia Machado	2015

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim como o paradigma afrocêntrico inspirou a perspectiva da ancestralidade e do encantamento, pode-se dizer que ele se dispersa em uma abordagem em afroperspectiva: “[...] o que aqui denominamos filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passam [...] alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante [...]” (NOGUERA, 2014, p. 46). Assim como a filosofia da ancestralidade e encantamento, a abordagem em afroperspectiva se desenvolverá em contornos singulares. Vejamos as características da afroperspectividade no próximo subcapítulo.

6.4 EMERGÊNCIA DA ABORDAGEM EM AFROPERSPECTIVIDADE

A abordagem em afroperspectiva se define, conforme Noguera (2014, p. 45), como “[...] uma abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios”. Uma filosofia afroperspectivista é um modo de abordar questões que passam por entre três referências: quilombismo, afrocentricidade e perspectivismo ameríndio. Para o autor, a formação política do quilombismo de Abdias do Nascimento, aspectos do paradigma afrocentrado proposto por Molefi Kete Asante em diálogo com a etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro são “[...] as fontes do que denomino filosofia afroperspectivista” (NOGUERA, 2014, p. 46). Nesta subseção faremos menção aos aspectos do quilombismo e à etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro, tendo em vista que a perspectiva afrocêntrica já foi mencionada.

Conforme Noguera (2015, p. 31-32) nos diz, uma agenda filosófica em afroperspectiva

[...] comporta temáticas tais como: samba, futebol, o drible como método intelectual, a roda como metodologia de pesquisa, a capoeira e seus movimentos como conceitos

argumentativos, jongo, candomblé, greve, black blocs, Lei Maria da Penha, Movimento Negro, Movimento de Mulheres, Movimento LGBT, a vida na cidade grande, rolezinho, o ser, justiceiros de classe média, a cultura da competição e da corrupção, ações afirmativas, discriminação positiva e políticas públicas, a desordem urbana dentre outros.

A abordagem em afroperspectiva é devedora de vertentes como, por exemplo, a filosofia ubuntu de Mogobe Ramose. Desenvolvido por Maulana Karenga, a afroperspectividade deve, também, suas concepções ao Nguzo Saba que comporta sete princípios: *Umoja* (unidade): empenhar-se pela comunidade; *Kujichagulia* (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós; *Ujima* (trabalho e responsabilidade coletivos): construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto; *Ujamaa* (economia cooperativa): interdependência financeira, recursos compartilhados; *Nia* (propósito): transformar em vocação coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico; *Kuumba* (criatividade): trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada; *Irani* (fé): acreditar em nossas (os) mestres.

O quilombismo de Abdias Nascimento, por sua vez, influencia a abordagem afroperspectivista, ressaltando a memória do saber negro-africano como importante fonte de inspiração para a mobilização social e política. Assim, o quilombismo propõe férteis relações entre os saberes negro-africanos e os negros em diáspora no Brasil: “Um pormenor interessa particularmente à memória do negro brasileiro: aquele [em] que Diop menciona as relações do antigo Egito com a África negra, de modo específico com os iorubás” (NASCIMENTO, 2019, p. 278). Assim, o quilombismo explicita a importância de trabalhos pioneiros, porque, na perspectiva quilombista,

[...] o esforço desses eminentes irmãos africanos [Cheikh Anta Diop, George M. James e Theophile Obenga] se canaliza rumo a exorcizar as falsidades, distorções e negações que há tanto tempo se vêm tecendo com o intuito de velar ou apagar a memória do saber, do conhecimento científico e filosófico, e das relações dos povos de origem negro-africana (NASCIMENTO, 2019, p. 274).

Além disso, a importância do quilombismo se confirma por permitir uma leitura crítica da situação do negro e da negra no Brasil em vários momentos históricos, por exemplo, a passagem do período de escravização ao pós-período de escravização. Uma das leituras realizadas pelo quilombismo aponta para a desresponsabilização do Estado com relação à integração do negro e da negra como sujeito na sociedade brasileira: “Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e

dignidade através da fuga ao cativo e da organização de uma sociedade livre” (NASCIMENTO, 2019, p. 281).

Os quilombos eram e são genuínos focos de resistência física e cultural. Compreende-se, dessa forma, o quilombismo como “[...] afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino quilombismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 281-282). O modelo quilombista funciona como uma ideia-força que inspira modelos de organização desde o século XV. Com caráter nacionalista, o quilombismo não se deixa levar pela xenofobia. O modelo quilombista trava lutas anti-imperialistas, aproxima-se do pan-africanismo e solidariza-se com todos os povos em luta contra a exploração, opressão, racismo e as desigualdades motivadas por raça, cor, religião ou ideologia. O quilombismo também é um conceito científico histórico-social na medida em que: “Uma ciência histórica que não serve à história do povo de que trata está negando-se a si mesma” (NASCIMENTO, 2019, p. 287). Desse modo, o quilombismo como conceito Científico Histórico-Social, segundo o autor, lida com questionamentos do tipo:

Como poderiam as ciências humanas, históricas – etnologia, economia, história, antropologia, sociologia, psicologia, e outras –, nascidas, cultivadas e definidas para povos e contextos socioeconômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro acerca da sua realidade existencial, de seus problemas, aspirações e projetos? Seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? (NASCIMENTO, 2019, p. 287).

Pode-se acrescentar a filosofia a essa lista das ciências humanas. Pode-se, ainda, reformular a última pergunta realizada pelo autor: seria a filosofia elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? Assim, os quilombos erguidos desde o século XV até os dias de hoje legaram, e ainda, legam um patrimônio de prática quilombista. Para Nascimento (2019), caberia aos negros e às negras ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. O quilombismo reúne alguns princípios, sendo que um, em particular, toca diretamente a educação:

7. A educação e o ensino em todos os graus – elementar, médio e superior – serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista (NASCIMENTO, 2019, p. 306).

A abordagem afroperspectivista, ao tomar como referência o perspectivismo ameríndio, dará ênfase ao multinaturalismo. De um lado, temos o multiculturalismo associado a uma

cosmovisão ocidental. Esse nos diz que há uma natureza em que os povos produzem várias culturas. De outro lado, temos o multinaturalismo pela perspectiva da cosmovisão ameríndia. Essa nos diz que há uma só cultura através da qual os corpos se instalam. Implícita na perspectiva do multinaturalismo está a concepção de que não existe hierarquia entre os seres vivos, mas uma natureza universal com diferentes registros de cultura. Segundo Nogueira (2014), a chave para a leitura do perspectivismo ameríndio encontra-se na definição da perspectiva como capacidade ou potência para ocupar outro ponto de vista: “[...] o multinaturalismo remete a práticas corporais” (NOGUERA, 2014, p. 49) Dessa maneira, indicamos, no Quadro a seguir, os textos que se valeram da abordagem afroperspectivista:

Quadro 18 – Textos a partir da abordagem afroperspectivista

Afroperspectivista		
Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas	Renato Nogueira	2011
O banzo, um conceito existencial: um afroperspectivismo filosófico do existir-negro	Marcos da Silva e Silva	2018
Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico	Renato Nogueira, Valter Duarte, Marcelo dos Santos Ribeiro	(II)-v.28 n45-2019
A nova epistemologia: ensinar Filosofia ou recuar?	Joelson Alves Onofre, Mauricio Silva Alves	SOFIA/2017
Filosofar no Ensino Médio: Perspectiva de uma Filosofia Africana	Ijaelson Clidório Pimentel	UFCEG 2019
A Filosofia da Educação Implícita na capoeira pensada a partir da Lei 10.639/03	Gustavo Arantes Camargo	2016
O que nos faz pensar os candomblés quando pensamos, hoje, no ensino de filosofia	Walter Omar Kohan, Luiz Fernando Reis Sales	(I) -v.28 n44-2019

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante do exposto, podemos descrever alguns enunciados que emergem e, assim, compõem o discurso do ensino da filosofia africana e afro-brasileira. “Examinando o enunciado, o que se descobriu foi [...] um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da

formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes)” (FOUCAULT, 2012, p. 140-141). Destaca-se que uma das características do enunciado é sua raridade. Nesse sentido, os enunciados que aqui descrevemos se oferecem como posições a serem ocupadas por professores(as) de filosofia tanto do ensino básico quanto superior. Assim, as condições que envolvem o enunciado é o que viemos descrevendo com a emergência da filosofia africana, afro-brasileira e seu ensino.

Enunciado: Olhar é um treino de sensibilidade. Aguça-se a sensibilidade para perceber o encanto que tece as coisas. Sensibilizado, o Outro deixa de ser apenas um conceito, e *me interpela* para uma ação de justiça e *me convida a uma conduta ética* (OLIVEIRA, 2021, p. 261, grifo nosso).

Enunciado: O combate ao racismo, ao sexismo, à xenofobia *não é apenas uma questão de conhecimento*; não se resolve apenas com projetos ou programas estabelecidos pela razão instrumental. É preciso sensibilidade para resolver qualquer questão de atitude (OLIVEIRA, 2021, p. 262 grifo nosso).

Enunciado: [...] Partindo da hipótese de que *não seria suficiente apenas a mera inserção de informações* sobre a filosofia africana nos currículos, *mas também uma modificação da relação* com as próprias filosofia e educação [...] (NASCIMENTO, 2015, p. 17).

Enunciado: Preciso aprender os mistérios do mundo pra te ensinar, esse é um mistério da alteridade própria da cosmopercepção africana, aprender e ensinar, mas *ensinar na medida em que se aprende desde as próprias experiências*, ensinar desde dentro, do fora que se faz dentro, do dentro que se faz fora... assim como com as experiências desse Outro com quem dançamos, compartilhamos, experienciamos... (MACHADO, 2019, p. 326, grifo nosso).

Os enunciados, assim descritos, ao convidarem a uma conduta ética, afirmarem a insuficiência do conhecimento, da informação e ressaltarem o âmbito das experiências, também convocam, por assim dizer, professores e professoras a assumirem uma outra posição de sujeito no discurso da filosofia africana, afro-brasileira e no seu ensino. Os enunciados inseridos no discurso educacional e filosófico denunciam as insuficiências do que poderíamos denominar de sujeito moderno da educação e nos convocam a assumir uma posição do sujeito da experiência. No próximo capítulo, buscamos problematizar a noção de sujeito moderno, a partir de uma ótica decolonial/descolonial. Tal problematização implicará na própria possibilidade da experiência na filosofia e seu ensino.



Fotografia registrada pelo autor.

7 SUJEITO DA EXPERIÊNCIA: DA POBREZA À CONVOCAÇÃO POR UMA GRAMÁTICA ANTROPOFÁGICA EXUSÍACA NO ENSINO DA FILOSOFIA

Nós brasileiros expurgamos o espírito guerreiro dos tupinambás, habitantes de nossas terras, para nos convertermos à complacência e à resignação do ethos cristão-católico; porém vos digo que os tupinambás continuam a baixar nos nossos terreiros, saravando as nossas bandas, preparando nossos corpos para a batalha. Haveremos de reivindicar nossas lutas ancestrais para que essas nos inspirem nas demandas do hoje. Nesse sentido, me arrisco na amarração do seguinte verso: não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva (RUFINO, 2019, p. 11).

A epígrafe nos servirá como inspiração para pensar este capítulo e também um modo de proceder – uma prática. Uma estratégia que busca uma (re)existência. No limite, até mesmo uma sobrevivência. Em seu livro *Introducción a la filosofía africana: un pensamiento desde el cógito de la supervivencia*, Montoya (2010) discorre sobre o cogito da sobrevivência ante o logos ocidental. Partindo de uma constatação histórica, o autor descreve o “encontro” entre o europeu colonizador e o(a) africano(a) colonizado(a). Deste modo, o autor ressalta os prejuízos desse “encontro” por parte do(a) colonizado(a), a saber, escravização, saques a seus pertences, a suas terras, a sua religião, a sua cultura. Nesse contexto, enfatiza-se, também, a prática exercida através de imposição de um estilo de vida estranho aos povos africanos. Um olhar e uma compreensão desumanizadores em que os povos africanos eram e, em muitos casos, ainda são vistos como seres sem alma, destituídos de razão. Essa última característica da relação desigual entre colonizador e colonizado(a) justificou, e ainda justifica, o racismo antinegro, o epistemicídio, o etnocídio em nossa contemporaneidade.

Diante dessa caracterização do “encontro” e de seu efeito desigual entre europeu e africano(a), Montoya (2010) sugere que a filosofia africana não deve restringir-se tão somente a questões de sentido ou de identidade (por mais que essas questões sejam legítimas e importantes), mas sim a filosofia africana deveria deter-se no combate pela sua própria sobrevivência: “Frente a um logos ocidental que tenta padronizar tudo, os africanos devem recorrer ao cogito da sobrevivência” (MONTTOYA, 2010, p. 46). Tal “cogito da sobrevivência” funcionaria, segundo o autor, como uma chave que, por sua vez, não inventaria uma história ou uma cultura dos povos africanos. O “cogito da sobrevivência” africana recriaria sua história e cultura de tal forma que seria possível dar-se uma nova vida à sua realidade. Assim, a resistência ao projeto destruidor da colonização, ao impor seu olhar desde fora, faz/fez com que

a filosofia africana narre/narrasse um novo modo de filosofar. Segundo Montoya (2010), esta seria uma filosofia própria e independente.

Seguindo a sugestão de um “cogito da sobrevivência” em detrimento de um logos ocidental que a tudo visa unificar e destruir, sobretudo os povos ditos não brancos, somos impelidos a buscar por táticas, estratégias e maneiras de proceder. Isso para que a (re)existência das filosofias dos povos negro-africanos e de seus descendentes em diáspora tenham condições de existir para além de um paradigma eurocentrado. Uma (re)existência que tem como contraponto o discurso da modernidade o qual traz em si a forma mais bem acabada do colonialismo. Assim, se faz importante lembrarmos que, para haver um enfrentamento do colonialismo e uma transgressão em relação a ele, é preciso *assumirmos uma posição* categórica e comprometida com o seu combate. O colonialismo emerge na modernidade como uma maquinaria que produz, como nos diz Rufino (2019), o enclausuramento, o desvio do ser e a injustiça cognitiva para com os povos africanos e seus descendentes em diáspora. O processo colonial se espalhou/espraia nas mais diferentes esferas constitutivas da modernidade, como na esfera do saber, na esfera do poder e na esfera do ser.

Tais esferas funcionaram, e ainda funcionam, como meios para a desumanização dos povos não brancos, para a deslegitimação da produção cultural desses mesmos povos. Tudo isso perpassando por um domínio de poder hierarquizante que parte/partiu do que se definia/define como centro do mundo para o que se denominou de margens do mundo. Tendo em vista o alcance do colonialismo tanto nas esferas do saber como do ser e do poder sintetizados no conceito da colonialidade, buscamos, aqui, pela potencialidade do conceito de decolonialidade e de descolonização. Ambos serão compreendidos não somente como conceitos, mas também como um procedimento, uma tática, uma estratégia. Como nos diz Rufino (2019, p. 11), “[...] a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum; é, logo, uma ação rebelde, inconformada [...] ato revolucionário”. Um modo de proceder visando ao “cogito da sobrevivência” para o qual nos aponta Montoya (2010). Para tanto, é preciso entendermos a relação que se estabelece entre modernidade e o processo de colonização.

Em linhas gerais, a modernidade pode ser entendida como a emergência histórica de um modo de compreensão de mundo, de vida, de política e de saberes eurocentrados, que exerceram, e ainda exercem, grande poder. Assim, a modernidade instaurou e exerceu uma manutenção das hierarquias (centro-periferia) que se estabeleceram nos mais diferentes domínios entre os quais se situam a educação, a escolarização, a filosofia e seu ensino. Algumas vezes mais, outras menos, o certo é que somos devedores de uma relação moderna com essas

três esferas – ser-saber-poder – e isso implica problemas até mesmo quando pensamos em como introduzir histórias, culturas e filosofias excluídas (ou produzidas de forma caricata) no processo da modernização e sua correspondente escolarização:

E assim, escolarmente, modernizamos a experiência da infância, da negritude, da indigenidade, das sexualidades não-hegemônicas, das culturas não-eurocentradas. Acolhemos a todas na tentativa de gerar uma articulação moderna, que a tudo respeita, mas também a tudo assimila, se esforçando por modernizar tudo com o que entra em contato. E, nesse cenário, a receptividade da diferença é a tentativa de superá-la, de conciliá-la com o ideal moderno, que aparece como o mais interessante (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 80).

Assim, a modernidade carrega consigo a égide do progresso, o símbolo da civilização e a ênfase no global em detrimento do local. Os saberes locais são considerados “supersticiosos” e, por consequência, devem ser excluídos ou superados no processo de escolarização. Diante do exposto, se faz importante nos referirmos à modernidade a partir do grupo Modernidade/Colonialidade.

O grupo Modernidade/Colonialidade foi constituído por volta dos anos 1998 e entre seus fundadores constavam nomes como o do filósofo argentino Enrique Dussel, do filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, do sociólogo peruano Anibal Quijano, do filósofo, também argentino, Walter Mignolo. Tal grupo foi constituído justamente pela necessidade de se realizar uma leitura crítica da modernidade com um olhar desde o Sul e para o Sul. Pode-se dizer que o grupo Modernidade/Colonialidade, como o próprio nome assim já o demonstra, sustenta que não existe o advento da modernidade sem uma correspondente colonialidade. São faces de uma mesma moeda, por assim dizer. Ressalta-se, assim, a importância do grupo e de suas discussões na medida em que nos auxilia a problematizar o advento chamado “modernidade” desde uma perspectiva decolonial.

Conforme Dussel (2000), a modernidade seria um mito que se caracterizaria por se justificar através de uma práxis irracional e violenta. De acordo com o filósofo argentino, o mito da modernidade pode ser descrito em sete (7) características básicas:

- 1) A civilização moderna se entende como mais desenvolvida, superior (o que significará sustentar inconscientemente uma posição ideologicamente eurocêntrica).
- 2) A superioridade força o desenvolvimento dos mais primitivos, rudes, bárbaros, como requisito moral.
- 3) O caminho desse processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (ou seja, fato, um desenvolvimento unilinear e europeu, que determina, novamente sem consciência alguns, a "falácia desenvolvimentista").
- 4) Na medida em que o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve, em última instância, exercer caso de violência, se necessário, para destruir os obstáculos de tal modernização (a guerra justa colonial).
- 5) Essa dominação produz vítimas (de muitas maneiras diferentes), violência que é

interpretada como um ato inevitável e com o sentido quase ritual do sacrifício; o herói civilizador investe suas próprias vítimas do caráter de holocaustos de um sacrifício salvífico (o índio colonizado, o escravo africano, as mulheres, a destruição ecológica da terra, etc.). 6) Para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (oposta ao processo civilizatório) que permite que a "Modernidade" se apresente não apenas como inocente, mas como "emancipatória" da "culpa" de suas próprias vítimas. 7) Por fim, e devido ao caráter "civilizador" da "Modernidade", são interpretados como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da "modernização" dos outros povos "atrasados" (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo como fracos, etc. (DUSSEL, 2000, p. 29).

O mito da modernidade descrito por Dussel (2000) estabelece uma relação entre dominadores e dominados a qual implicou tanto na invenção das raças (negros e índios, por exemplo) quanto na defesa da inferioridade das raças como condição natural – o que funcionou como uma potente tecnologia de controle. Encontramo-nos, assim, no cárcere racial que passa pelo enclausuramento do ser para o qual Rufino (2019) nos chama a atenção. Ainda, conforme Quijano (2005), um dos efeitos do controle exercido sobre a invenção das raças foi justamente a redução das múltiplas etnias escravizadas ou submetidas a um estado de servidão, por exemplo, Astecas, Maias, Incas que, pelo olhar eurocentrado, foram reduzidos a índios. Por outro lado, os Achantes, Iorubas, Zulus, Congos e Bacongos reduziram-se a negros. Essa redução da multiplicidade étnica seria/é uma das faces do exercício do controle moderno.

A modernidade como um projeto, segundo Quijano (2005), se estabeleceu nas américas a partir de um complexo exercício de controle de diferentes esferas interdependentes entre si, a saber: controle do trabalho (empresa capitalista), controle do sexo (família burguesa), controle da autoridade (Estado-Nação) e controle da intersubjetividade (eurocentrismo/cultura). Assim, uma das contribuições do sociólogo peruano ao grupo Modernidade/Colonialidade foi a de justamente desenvolver o conceito de colonialidade do poder. Por colonialidade do poder pode-se entender que, por mais que tenha ocorrido o fim do processo de colonização, ainda assim se mantém, ou se mantiveram, a dominação e o controle através das esferas políticas, econômicas e seus desdobramentos nas dimensões do trabalho, da autoridade e da intersubjetividade.

Diante desse cenário complexo de constituição das américas e da Europa, a partir da colonialidade do poder e dos processos subsequentes de independência dos territórios dominados, se faz necessário delimitar o conceito de decolonialidade. Necessidade que se justifica pela contribuição que nos oferece para elaborarmos a condição de existência estratégica das filosofias africanas e afro-brasileiras. Desse modo, seguimos de perto os sentidos que estão em jogo quando nos referimos ao “pensamento decolonial”.

Em *Analítica da colonialidade e da decolonialidade*: algumas dimensões básicas, o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2019) discorre sobre dez teses, levando em

consideração os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Em linhas gerais, segundo o autor, o conceito de decolonialidade nos mantém alertas sobre os processos de colonização e suas várias dimensões. Ou seja, a colonização não diz respeito tão somente a um processo estanque e que ficou no passado. A decolonialidade chama a atenção para o fato de que a lógica e o legado do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política dos povos colonizados. Constitui-se, assim, uma das importantes contribuições do pensamento decolonial: as relações de controle, domínio, subalternização, entre outras que buscam construir e dominar o diferente, a diversidade, a multiplicidade, existiram e continuam a existir com novas formas ou, até mesmo, as formas velhas.

A teoria decolonial desenvolvida pelo filósofo porto-riquenho reflete criticamente sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo (progresso), espaço (geopolítica), conhecimento (eurocentrismo) e subjetividade (constituição do indivíduo), entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. Desse modo, o pensamento e a teoria decolonial convocam um engajamento crítico com as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias.

Em sua tese denominada *Colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização*, Maldonado-Torres (2019) compreende o colonialismo como a formação histórica dos territórios coloniais. Outra variação do colonialismo, sugerida pelo autor, é o colonialismo moderno entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo. A colonialidade, por sua vez, pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização, que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais.

A descolonização, para o filósofo porto-riquenho, refere-se a momentos históricos em que os povos colonizados se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência. A decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Assim, se faz importante lembrar que a colonialidade é uma lógica inerente à modernidade. A decolonialidade é a luta que busca alcançar não uma modernidade às avessas, mas algo maior que a modernidade.

Diante dessa definição do conceito de decolonialidade como uma luta travada em termos materiais, epistêmicos e simbólicos, cabe aqui apontarmos a relação existente entre sujeito

moderno e modernidade no contexto da crítica decolonial. Assim, na primeira tese desenvolvida por Maldonado-Torres (2019), discorre-se sobre uma certa ansiedade que emerge, a partir da discussão dos conceitos colonialismo, descolonização e outros associados a esses. “Em resumo, levantar a questão do colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e das instituições modernas” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 33). Uma outra razão que ocasionaria uma ansiedade, segundo o filósofo porto-riquenho, seria a de que, “[...] por trás da questão do significado do colonialismo e da descolonização, está o colonizado como um questionador e potencial agente” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 33).

Buscando desenvolver a potencialidade de agente (sujeito em vias de descolonização), o filósofo porto-riquenho sugere que vejamos como se desdobram outras críticas derivadas da modernidade (do sujeito moderno) e, agora, implicadas com a questão da experiência. Nesse contexto, a experiência, o seu processo de empobrecimento e sua possível reivindicação se fazem importantes, porque, tendo em vista que o processo de colonização colonizou a experiência, ele igualmente colonizou as possíveis gramáticas da experiência na educação, na filosofia e no seu ensino. A partir de alguns autores, abordamos a perda-empobrecimento-impossibilidade da experiência na modernidade assim como em nossa contemporaneidade. Esse é o caso de autores como Walter Benjamin e Giorgio Agamben.

Para além dos problemas implicados à modernidade, essa perpassa, também, pela problematização da experiência, ou melhor, por sua perda, desaparecimento, pobreza. Seguindo o caminho aberto por Walter Benjamin ([1933] 1994; [1936] 1994), nos textos *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* e *Experiência e Pobreza*, tecemos algumas considerações fundamentais sobre a experiência e seu empobrecimento. O filósofo constatara, já no período do pós-guerra, uma pobreza de experiências comunicáveis entre os soldados que regressavam da guerra:

Com a guerra mundial começou a tornar-se manifesto um processo que desde então segue ininterrupto. Não se notou, ao final da guerra, que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável? E o que se derramou dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca (BENJAMIN, 2012, p. 214).

As experiências comunicáveis de boca em boca se encontravam, segundo o filósofo judeu-alemão, na figura do narrador. Entre os narradores, pode-se identificar dois tipos interpenetráveis: o narrador caracterizado na figura do camponês sedentário e o narrador caracterizado na figura do marinheiro comerciante. “De fato, ambos estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas linhagens de narradores cada uma conservou, no decorrer dos

séculos, suas características próprias” (BENJAMIN, 2012, p. 215). O narrador é aquele que sabe dar conselhos de ordem prática aos ouvintes de modo que possa ser útil: “Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida [...] o narrador é um homem que sabe dar conselho ao ouvinte” (BENJAMIN, 2012, p. 216). Aconselhar, nesse contexto, significava menos uma resposta a determinada pergunta do que uma sugestão sobre a continuação de uma história em desenvolvimento. O conselho entrelaçado na vida vivida do narrador denomina-se sabedoria. Segundo Benjamin, a arte de narrar se aproximou de seu fim, porque a sabedoria estava em extinção. E a sabedoria estaria em extinção, porque forças produtivas seculares, históricas expulsaram, paulatinamente, a narrativa do âmbito do discurso vivido. O narrador se distanciou de seu discurso vivido. Nesse sentido, teríamos alguns indícios que descreveriam o desaparecimento da arte narrativa no início do período moderno.

O primeiro deles, segundo Benjamin (2012), seria o surgimento do romance (essencialmente vinculado ao livro) não procedendo da tradição oral, muito menos alimentando essa. Depois, teríamos a emergência da informação que se encarregaria de explicar tudo. Não há espaço para a interpretação na informação. Além disso, a consequência da pobreza da experiência perpassada pelo romance e pela informação implicaria uma perda progressiva da memória e da rememoração. “A memória é a faculdade épica por excelência. Somente uma memória abrangente permite a poesia épica apropriar-se do curso das coisas” (BENJAMIN, 2012, p. 227). E, logo em seguida, o autor arremata: “A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 2012, p. 228).

Ainda, sob a perspectiva de uma perda-empobrecimento-impossibilidade de experiência, Giorgio Agamben (2005), acompanhando Benjamin, nos diz:

[...] nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia a dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: na leitura de um jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não as viagens às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por mixórdias de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2005, p. 21-22).

Além dessa caracterização, Agamben (2005) discorre sobre como a experiência passa a ser entendida enquanto experimento no interior do discurso científico-filosófico da modernidade: “Em um certo sentido, a expropriação da experiência estava implicada no projeto fundamental da ciência moderna. A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento” (AGAMBEN, 2005, p. 25). As questões que envolvem a experiência fizeram eco não só no âmbito filosófico-científico, mas também na esfera pedagógica e educacional. No entanto, no discurso educacional, as problematizações em torno da experiência consistirão, diferentemente de Benjamin e Agamben, na sua possibilidade.

Sabe-se da grande influência no âmbito pedagógico e educacional das discussões sobre experiência, sobretudo, a partir de Larrosa (2017). Aqui, seguiremos essa discussão na medida em que nos possibilita descrever a convocação do posicionamento do sujeito da experiência antropofágica. Na discussão desenvolvida pelo filósofo espanhol, destacam-se várias traduções que a palavra experiência pode comportar. De modo geral, a palavra experiência pode ser compreendida como: “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2017, p. 18).

Após essa definição da palavra experiência e na esteira de Benjamin, o autor nos oferece algumas imagens pelas quais estaria ocorrendo o empobrecimento da experiência no mundo contemporâneo. Na sua compreensão seriam quatro (4) as formas pelas quais a experiência estaria em declínio: excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. A esses quatro pilares “inimigos da experiência” corresponde o sujeito moderno, que, “[...] além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha [...] que pretende conformar o mundo segundo seu saber, poder e sua vontade” (LARROSA, 2017, p. 24).

Se, por um lado, ao sujeito moderno está associada à não experiência, por outro, Larrosa (2017) discorrerá sobre o sujeito da experiência. O sujeito da experiência seria o contrário do sujeito moderno: “Esse sujeito que não é o da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2017, p. 25). O sujeito da experiência define-se por uma certa passividade, receptividade, disponibilidade, por uma abertura. O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto:

Do ponto de vista da experiência, importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2017, p. 26).

A experiência e o sujeito da experiência podem ser compreendidos sob o ponto de vista de uma travessia e de um perigo, de uma abertura e de uma exposição, da receptividade e de uma transformação. Além disso, para o filósofo espanhol, a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. Ademais, assim como é possível descrevermos a experiência bem como um sujeito da experiência, pode-se caracterizar um saber de experiência.

O saber de experiência caracteriza-se por ocorrer em uma relação entre o conhecimento e a vida humana. Pela perspectiva do saber de experiência, o conhecimento não é mais entendido como essencialmente científico nem tecnológico. Também não é algo universal e útil. A vida humana, por sua vez, não se reduziria à dimensão biológica, à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Para melhor compreender o que seja a experiência seria necessário “[...] remontar aos tempos anteriores à ciência moderna (com sua específica definição do conhecimento objetivo) e à sociedade capitalista (na qual se constituiu a definição moderna de vida como vida burguesa)” (LARROSA, 2017, p. 31).

Assim, segundo o filósofo espanhol, o saber humano era entendido como um *páthei máthos*. Para Agamben (2005), esse saber somente se daria através de e após um sofrimento, que excluiria toda possibilidade de prever, ou seja, de conhecer com certeza alguma coisa. Isso significava uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este seria o saber da experiência, “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2017, p. 32). O saber de experiência está associado a um saber finito, conectado à existência de um indivíduo ou comunidade humana particular. O saber da experiência é um saber que se caracteriza por ser particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal.

É com o advento da ciência moderna que podemos descrever a desconfiança relativa à experiência. Uma desconfiança que leva a fazer da experiência um método:

A ciência moderna, a que inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do *método*, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. [...] A partir daí o conhecimento já não é um *páthei máthos*, uma aprendizagem na e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas um *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem. Uma vez vencido e abandonado o saber de experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme

abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a (LARROSA, 2017, p. 33-34).

Diante dessa constatação, precisaríamos dar certa dignidade, uma certa legitimidade à palavra experiência, pois já na filosofia clássica a experiência foi compreendida como um modo de conhecimento inferior ou, até mesmo um obstáculo para o verdadeiro conhecimento ou verdadeira ciência. Esses são casos de filósofos clássicos como Platão e Aristóteles. Com o advento da ciência moderna, a experiência é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada. Em síntese, a experiência se converte em experimento. Ao se transformar em experimento, retira-se, segundo Larrosa (2017), o que a experiência tem de experiência, a saber: a impossibilidade de objetivação e de universalização. A experiência é sempre de alguém, algo subjetivo, do aqui e agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso.

Tendo em vista esse posicionamento da experiência como algo da ordem da inferioridade, precisaríamos, segundo Larrosa, de uma certa revitalização da palavra experiência e de seus possíveis sentidos. Precisaríamos reivindicar gramáticas que comportariam outra vez a experiência. Reivindicação necessária tanto na esfera educacional, quanto no ensino de filosofia africana e afro-brasileira.

É desse modo que o discurso educacional e do ensino de filosofia africana e afro-brasileira podem ser tomados como discursos que convocam um posicionamento do sujeito da experiência antropofágica. É nesse sentido que o caráter estratégico da decolonialidade se desenvolve para além do conceito. Decolonialidade como uma prática, pois as filosofias africanas e afro-brasileiras convocam referências decoloniais não por mera erudição, não como mais uma informação, mas como uma responsabilidade ética. O sujeito moderno, dono de si e pobre em experiências, se desfaz e abre possibilidades para o sujeito da experiência entendido não como um universal, mas como posições a serem ocupadas por professores e professoras. Para que algo nos aconteça, para que se possa dar sentido ao que nos acontece, precisamos assumir o posicionamento do sujeito da experiência antropofágica. A antropofagia como um saber nos convoca a “devorarmos” o que pela perspectiva colonial excluímos, negamos ou engolimos de forma atravessada. Assim, a antropofagia se nos apresenta como um saber e como uma tática, como uma estratégia. Para além da metáfora, a antropofagia emerge como responsabilidade ética e política.

O ritual antropofágico no Brasil era praticado por ao menos dois grupos étnicos: os Caetés e os Tupinambás. Ao descrever duas distintas cenas sobre o ritual antropofágico, Rolnik (2021) nos diz que, em primeiro lugar, há a ocorrência do naufrágio, por volta do ano 1556, do

barco que levava para Portugal o bispo Pedro Fernandes de Sardinha. Em decorrência desse naufrágio, toda a tripulação, inclusive o bispo Sardinha, foi comida pela tribo Caeté. Em segundo lugar, ocorreu a captura do alemão Hans Staden pelos indígenas Tupinambás. No entanto, o aventureiro Hans Staden não foi comido em ritual antropófago, pois os tupinambás julgaram se tratar de uma carne sem um espírito guerreiro.

O que essas duas descrições sugerem é que, para determinar se um indivíduo seria ou não antropofagizado, se levava em consideração sua bravura ou a potência com a qual levava a sua vida: “[...] tragar o bispo sardinha e sua tripulação lhes permitiria apropriar-se da força do colonizador: a potência com a qual afirmava seu modo de existência, a vida que nele se expressava” (ROLNIK, 2021, p. 17).

Já o caso do indivíduo que não é antropofagizado, isso indica uma certa proteção àqueles que não o comem, pois estariam mantendo-se afastados de sua covardia. Estariam se protegendo de uma fraqueza. “É provavelmente o desprezo pelo baixo grau de potência vital que o corpo daquele estrangeiro emanava o que teria levado os tupinambás a rejeitá-lo como carne a ser devorada” (ROLNIK, 2021, p. 18). O movimento literário antropofágico, ocorrido na década de 1920, e que se voltava ao que era próprio do Brasil, também se inspirou no ritual indígena. O movimento antropofágico voltou suas atenções às culturas e aos saberes brasileiros.

Essa devoração antropofágica diz respeito tanto à cultura estrangeira como à cultura nacional. A cultura filosófica colonial foi devorada de tal modo que, hoje em dia, já não representa mais uma força. Nesse contexto, é preciso devorarmos aquilo que a tradição filosófica ocidental colonialista e o ensino da filosofia, em parte, ainda negam – os saberes africanos e afro-brasileiros. Assim, o ensino da filosofia cumpre um papel importante: reaver nossas heranças africanas e afro-brasileiras de tal modo que se tornem nossa força intelectual, ética e política, que os saberes africanos e em diáspora sejam antropofagizados. Por uma questão ética, política, moral, de conhecimento e de saber é preciso antropofagizarmos Exu.

Em seu livro *Pedagogia das encruzilhadas*, Rufino (2019), a partir de uma perspectiva decolonial, nos faz pensar e nos convida a praticar uma educação e uma pedagogia a partir dos signos de Exu. Ele propõe um deslocamento de Exu como um orixá (força cósmica), inserido em um contexto religioso, para Exu como um elemento que propicia presenças, gramáticas e atravessamentos.

Desse modo, conceber a antropofagia dos caetés e tupinambás e Exu como uma perspectiva de saber já é um movimento responsável na medida em que se assume a emergência e a credibilidade de saberes decoloniais. “Devemos credibilizar gramáticas produzidas por

outras presenças e enunciadas por outros movimentos para, então, praticarmos o que, inspirado em Exu e nas suas encruzilhadas, eu chamo de cruzo” (RUFINO, 2019, p. 15).

Pela perspectiva da encruzilhada somos convocados a estabelecer relações com novos rumos, novas poéticas, novas práticas de invenção e de afirmação da vida. Ao sintetizar a potência da noção de encruzilhada, Rufino (2019) diz que essa é uma “[...] perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo” (RUFINO, 2019, p. 13). Por essa ótica, as sabedorias ancestrais que, ao longo dos séculos foram produzidas com descredibilidade, desvio e esquecimento, emergem como possibilidade. O autor nos convoca a uma resiliência a partir de uma reconstrução tática e considera os cacos despedaçados pela colonialidade e sua violência. Outro âmbito da convocação para o qual somos impelidos é o da transgressão. Ela diz da invenção de novos seres para além da perspectiva colonial pautada pela lógica racial racista e tudo que isso implica, por exemplo, injustiça cognitiva.

A ancestralidade entendida como memória do povo negro-africano em diáspora se faz importante nessa perspectiva, pois a ancestralidade, como guardiã da memória, emerge sob a forma de política anticolonial. Tendo em vista a ancestralidade, Rufino (2019) aponta o que se deve credibilizar:

Assim o que surge como elemento a ser credibilizado não é a emergência de uma noção que suavize as violências praticadas pela empresa colonial, mas sim a emergência de outro horizonte filosófico, orientado pelo princípio da ancestralidade. A dimensão do ancestral está imbricada à imanência do ser, fundamenta tanto uma ontogênese, como também uma ontologia. A natureza elementar dos seres, como as suas potências, converte-se em ações de transgressão dos limites da colonialidade (RUFINO, 2019, p. 16).

Dessa forma, torna-se urgente invocarmos as sabedorias ancestrais. A ancestralidade é entendida aqui como um princípio de presença, de saber e de comunicação, ou seja, uma prática em encruzilhada. A encruzilhada, segundo Rufino (2019), é o principal conceito fundamentado em Exu, que transgride os limites do mundo pautados em dicotomias. É preciso, pois, transgredir as binariedades herdadas do colonialismo. A potência da encruzilhada torna possível uma nova história e novos seres. A encruzilhada emerge como conceito que serve para lermos o mundo a partir das potências de Exu. Nesse contexto, o conceito de encruzilhada nos ajuda a combater o absolutismo em qualquer expressão (seja ocidental ou não).

O cruzo é o movimento do próprio Exu, segundo Rufino (2019). O cruzo, assim como a antropofagia, também come, engole. “O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de *engoli-lo*, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de *força vital*” (RUFINO, 2019,

p. 18). O autor de *Pedagogia das Encruzilhadas* nos lembra que Exu, para os iorubás e em suas múltiplas faces na diáspora, fundamenta uma ética responsiva. Desse modo, ao considerar Exu como signo potencializador para a filosofia e para seu ensino, nos encontramos já em um ato de responsabilidade para com a vida. Concluimos, juntamente com Rufino (2019), que é na emergência de um novo projeto perpassado pela poética, pelo político e pelo ético que a força cósmica Exu emerge como principal. A esfera política implica assumir a luta contra o racismo anti-negro, transgredindo parâmetros coloniais. A esfera do poético emerge na medida em que se abre para o diálogo com as mais variadas sabedorias historicamente subalternizadas. O âmbito da ética assume um compromisso com a invenção de novos seres.

Por fim, tendo em vista o que abordamos até aqui, se faz importante lembrarmos nossa hipótese: o discurso que circula em livros/revistas/dissertações de Mestrado Profissional em filosofia e na Lei nº 10.639/2003, que tematiza a filosofia africana e afro-brasileira e seu ensino, convoca o sujeito da experiência antropofágica para além do posicionamento do(a) professor(a) como sujeito do conhecimento. Importante reiterar que o sujeito do conhecimento (sujeito moderno) colonializa, sobretudo, o modo como experienciamos (em termos de pobreza, perda ou impossibilidade). Os saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros despontam como uma reivindicação relacionada ao modo como experienciamos a experiência, eles irrompem como uma outra gramática possível para a filosofia e seu ensino. Desse modo, com o discurso do ensino da filosofia africana e afro-brasileira, somos convocados a assumir uma posição do sujeito da experiência antropofágica, para além do posicionamento do(a) professor(a) como sujeito do conhecimento.

8 CONCLUSÕES

Ao concluirmos nossa pesquisa, ressaltamos a pertinência da discussão desenvolvida na medida em que o discurso do ensino da filosofia encontra-se em um registro ainda dominado por uma perspectiva eurocentrada. Ao destacarmos a implementação da filosofia profissional no Brasil pode-se inferir as implicações dessa para o ensino da filosofia no ensino médio. Herdamos uma imagem de filosofia, bem como de seu ensino, que se legitimam a partir de uma tradição filosófica ocidental. Consequentemente herdamos, também, uma imagem do que não vem a ser filosofia e seu ensino. Ao filosofarmos sobre a própria filosofia apontamos que tal área do conhecimento humano desenvolve-se, a partir e no interior de práticas nocivas e com consequências éticas, epistemológicas, sociais e educacionais.

Com isso, indicamos que o problema que decorre desse discurso dominante sobre o ensino da filosofia insere-se em um debate maior, a saber, um debate educacional, um debate político, um debate ético. Ao abordarmos a implicação racial do negro e da negra na educação brasileira, ressaltamos a importância da criação de políticas públicas educacionais voltadas para o debate étnico-racial e seus reflexos na filosofia e no seu ensino. Desse modo, a Lei nº 10.639/2003 sintetiza uma luta histórica dos movimentos negros, bem como de instituições, irmandades e toda uma gama de indivíduos negros(as) e não negros(as) engajados(as) na luta por justiça também no âmbito educacional (BRASIL, 2003).

O desenvolvimento de leis, planos de implementação, orientações e diretrizes voltados para o debate étnico-racial na educação configura-se como uma potente oportunidade para problematizarmos as políticas envolvidas na produção, apagamento, exclusão ou inferiorização de saberes. Sobretudo, saberes africanos e afro-brasileiros. Com isso, destacamos a urgência de se estabelecer um diálogo maior e mais próximo entre discurso étnico-racial educacional e discurso da filosofia e seu ensino. Apontamos, dessa forma, para a importância de se criar, manter e desenvolver canais que problematizem e produzam saber filosófico africano e afro-brasileiro no discurso do ensino da filosofia.

Ao indicarmos, em nossa pesquisa, a importância de leis, planos de implementação, orientações e diretrizes para o debate étnico-racial na educação e para o ensino da filosofia ressaltamos, também, a relevância do Estado brasileiro no compromisso com o combate ao racismo na sociedade brasileira. Destacamos que o Estado teve e tem um papel preponderante na manutenção e perpetuação do racismo em suas mais variadas formas, sobretudo em sua forma educacional. Dessa maneira, ao mesmo tempo que reconhecemos a importância de políticas públicas que visam enfrentar o racismo na educação e no ensino da filosofia,

precisamos ficar vigilantes para não cairmos em uma espécie de armadilha. A armadilha a qual nos referimos consiste em uma posição (do Estado) que busca tudo dominar, tudo acomodar, tudo incluir e assim tudo apaziguar.

Por essa perspectiva o ensino da filosofia africana e afro-brasileira corre o risco de se transformar tão somente em mais um conteúdo curricular nas escolas. Concordamos que como conteúdo curricular os (as) estudantes têm o direito de acessar a filosofia até então interdita aos mesmos. No entanto, entendemos que as filosofias africanas e afro-brasileiras emergem no discurso educacional e no ensino da filosofia de modo a convocar ao questionamento da própria estrutura do Estado que reforça o epistemicídio e etnocídio.

Por um lado, somos impelidos a adentrar no discurso que reconhece a importância da temática em questão e suas importantes consequências para a educação, para a filosofia e para seu ensino. Por outro lado, somos convocados a resistirmos no interior desse mesmo discurso. Dinamitar por dentro. Uma resistência que desconsidera o apaziguamento, a acomodação, a dominação. O que se encontra em jogo com tal discussão é a linha tênue entre a luta pela existência das filosofias africanas e afro-brasileiras, a partir das suas próprias perspectivas, sem que isso signifique uma internalização dominada aos moldes eurocêntricos. Uma internalização que despotencializaria o caráter do novo das filosofias africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, a dimensão antropofágica desenvolvida em nossa investigação não nos deixa esquecer que ao assimilarmos aquilo que nos foi negado somos convocados a nos transformarmos em algo mais forte do que antes éramos.

Nesse contexto, essa pesquisa aponta para a relevância dos Grupos de Estudos, Núcleos de Estudo e Grupos de Pesquisas criados, em grande medida, para abarcarem a demanda imposta pela Lei nº 10.639/2003. Ademais, tais Grupos e Núcleos, ao resgatarem e produzirem saberes africanos e afro-brasileiros, encontram-se em conformidade com alguns dos objetivos já previstos no texto das *Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais*. Nesse sentido, em nossa investigação, foi possível constatar poucos Estados do país que abrigam tais discussões (étnico-racial/filosofia/ensino) a partir de Núcleos e Grupos de Estudo e Pesquisa. Com isso, sinalizamos na direção da necessidade de incentivo e fomento de um maior número de Grupos (Estudo e Pesquisa) e Núcleos que tenham como objetivo resgatar, produzir ou atualizar saberes africanos e afro-brasileiros no discurso filosófico e de seu ensino. Sugere-se, assim, um maior envolvimento das IES, sobretudo no que toca à formação de professores de filosofia.

Problematiza-se, assim, a ocorrência da invisibilidade da filosofia africana e afro-brasileira, sua negação, sua interdição. A interdição ancora-se na prática racista que ao espriar-

se por entre as estruturas de uma dada sociedade faz com que seus efeitos sejam sentidos na memória de um povo. Ou melhor, em uma falta de memória. Mas uma falta de memória não necessariamente por não se ter memória, mas sim por estarmos imersos em relações de poder, saber e ser que fazem com que sutilmente ou tragicamente sejamos tolhidos de partes dessa mesma memória. Nesse sentido compreendemos a história não como algo fixo e a espera de algo ou alguém para ser descoberta tão somente. Pelo contrário, a memória filosófica, a memória educacional se apresenta como algo dinâmico implicando, assim, o presente.

Ao trazermos novamente o problema que movimentou esta tese – de que modo ocorre a travessia da interdição dos saberes africanos e afro-brasileiros na produção discursiva do ensino de filosofia nas produções acadêmicas? –, podemos afirmar que tal travessia ocorre de modo lento, tendo em vista a pouca produção voltada para os saberes africanos e afro-brasileiros no discurso do ensino da filosofia.

Os saberes africanos e afro-brasileiros em travessia em direção ao discurso do ensino e aprendizagem filosófica abrem a possibilidade de outros modos de ensinar e aprender para além de uma visão de mundo eurocentrada. Em nossa investigação apontamos ao menos três maneiras pelas quais se pode compreender a emergência da filosofia africana e afro-brasileira no discurso do ensino da filosofia, a saber: o paradigma afrocêntrico, a filosofia da ancestralidade e do encantamento e a abordagem em afroperspectividade. Em nosso entendimento esses modos de compreensão fazem circular discursivamente enunciados que, por sua vez, convocam professores e professoras de filosofia a assumirem uma posição de sujeito da experiência antropofágica.

A compreensão do conceito de travessia trabalhado em nossa investigação atrelada à memória se apresenta como um procedimento estratégico. Estrategicamente pensar e praticar o discurso do ensino da filosofia atravessados pelos saberes africanos e afro-brasileiros significa colocarmos outros começos possíveis tanto para a filosofia, assim como para o seu ensino e aprendizagem. Assim, antropofagizarmos os saberes africanos e afro-brasileiros, não significa mero capricho ou vaidade, mas sim uma necessidade epistemológica e ética. Ao nos inspirarmos na antropofagia dos Tupinambás e dos Caetés ressaltamos a dimensão da apropriação da força daquilo que interditamos no discurso filosófico e de seu ensino, a saber, a filosofia africana e afro-brasileira.

Se, por um lado, as discussões relativas à filosofia africana e afro-brasileira e seu ensino se mostraram infinitamente menores ao contrastarmos com o cânone filosófico; por outro lado, o que se produz em relação aos saberes filosóficos africanos e afro-brasileiros mostrou-se uma

fonte potente no sentido de colocar em xeque não somente a filosofia eurocêntrica, mas também a própria educação e suas práticas pedagógicas. Ao longo de nossa argumentação, sobretudo no último capítulo, buscamos demarcar uma posição que sustenta a perda-empobrecimento-impossibilidade da experiência associada ao sujeito moderno. Entendemos que tal sujeito influenciou e influencia a educação, a filosofia e seu ensino. Ao propormos o sujeito da experiência antropofágica no discurso do ensino da filosofia apostamos na possibilidade da riqueza da experiência mais uma vez, mas agora a experiência atravessada pelos saberes africanos e afro-brasileiros.

Além disso, ao ressaltarmos o advento da modernidade, do sujeito moderno e suas implicações no que se refere a práticas coloniais, apontamos para a importância do exercício de práticas decoloniais que implicam no modo como compreendemos a maneira de experienciar nossa própria experiência. Nesse sentido, se faz/fez pertinente trabalharmos com a noção de antropofagia. Desde uma perspectiva decolonial, a perspectiva antropofágica convoca a antropofagizarmos saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros. Antropofagia compreendida não como metáfora, mas como um compromisso político, ético e estético, pois a prática antropofágica entendida nesses termos nos diz de uma reorientação no modo pelos quais assumimos determinados saberes enquanto filosóficos e outros não.

Assim sendo, a tese perseguida nessa pesquisa se sustenta, uma vez que, ao afirmarmos que o discurso que circula em livros/revistas/dissertações do Mestrado Profissional em filosofia e a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que tematiza a filosofia africana e afro-brasileira e seu ensino, convocam o(a) professor(a) de filosofia a assumir uma posição de sujeito da experiência antropofágica, para além do posicionamento do(a) professor(a) como sujeito do conhecimento, foi possível descrevermos alguns enunciados que convocam a assumirmos uma posição do sujeito da experiência antropofágica. Isso posto, as perspectivas filosóficas africanas e afro-brasileiras emergem como possibilidade de nos relacionarmos de modo diferente com a educação, com a filosofia e com seu ensino. Uma diferença que diz de uma postura ética, de uma poética e de uma política. É nesse sentido (para além de tantos outros) que os saberes filosóficos africanos e afro-brasileiros descritos com essa investigação transformam-se em saberes transgressivos e insubordinados, pois se encontram em um outro registro político e ético que, por sua vez, potencializa a criação de outros mundos possíveis na educação, na filosofia e no seu ensino.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 31, p. 71-86, maio/out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28257>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**: the theory of social change. Buffalo: Amulefi Press, 1980.

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

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/wp-content/uploads/2016/07/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Pesquisa-v42-n3-2016.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. Educação quilombista: uma proposta de educação afrocentrada no Brasil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 31, p. 18-33, maio/out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28254>. Acesso em: 01 set. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. **Rue Descartes**, n. 36, p. 7-17, 2002. Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes.

IMPERIO DO BRAZIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_eticoraciais.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica:** Documento final. Brasília: MEC, 2008c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. **CONAE 2010:** Documento final. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC; PDE, 2010a. Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 19 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012b. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN162012.pdf?query=CURRICULARES. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

CABRERA, Julio. **Diário de um Filósofo no Brasil.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CABRERA, Julio. Filosofar desde brasil: além de uma mera questão “nacional” (acerca de um texto de Haddock-Lobo e uma réplica de Vladimir Safatle). **Coluna ANPOF**, [S. l.], 20 dez. 2016. Disponível em: <https://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1032-filosofar-desde-brasil-alem-de-uma-mera-questao-nacional-acerca-de-um-texto-de-haddock-lobo-e-uma-replica-de-vladimir-safatle?fbclid=IwAR22uCDZCT768Lhs4hIq3Vc7CakDGagUlv68m5erCIIkc5MPX6XaxoLyodA>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CEPPAS, Filipe. A Educação na prosa poético-filosófica de Oswald de Andrade: uma pedagogia antropofágica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 24, p. 189-195, maio/out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4760/4339>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CEPPAS, Filipe. Antropofagia para além da metáfora: por uma filosofia da diferença (anotações de um professor de filosofia). **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1385-1397, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36996/24896>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CLARIM D'ALVORADA. São Paulo, ano VI, 19 ed., 18 ago. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=844918&pagfis=205>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no ensino médio**. São Paulo: Editora PerSe, 2015.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture**. Tomo I. Paris: Présence Africaine, 1955.

DOS SANTOS, Isabel Silveira. Arthur Rocha: Um intelectual negro no mundo dos brancos. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA*, 10., 2010, Santa Maria/RS. **Anais** [...]. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279496410_ARQUIVO_arthurrochaumintelectualnegronomundo-dosbrancos.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

DUARTE, Pedro. **A palavra modernista: vanguarda e manifesto**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: LANDER, Edgardo (Orgs). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25-34.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. *In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-153.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura: na idade clássica.** Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica.** Tradução de Roberto Machado. 7. ed. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FRANCO, Renato. **10 Lições Sobre Walter Benjamin.** Petrópolis: Vozes, 2015.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papyrus, 2012.

GLEDHILL, Helen Sabrina. Manuel Querino: A defesa do africano e seu legado. *In*: FREIRE, Luiz Alberto Ribeiro; HERNANDEZ, Maria Hermínia Oliveira (Orgs.). **Dicionário Manuel Querino de arte na Bahia.** Salvador: EBA-UFBA, CAHL-UFRB, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim.** Curitiba: Criar Edições LTDA, 2008.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Filosofia brasileira – uma questão? **Coluna ANPOF**, [S. l.], 05 out. 2016. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/848-filosofia-brasileira-uma-questao?fbclid=IwAR3vQ8bph7fFh5ObvAFB7i40CcZDcsmBCGtUGJaI79UD3QlymgXXExQIYlg>. Acesso em: 11 nov. 2020.

H Aidar, Rodrigo. Supremo decide que cotas raciais são constitucionais. **Consultor Jurídico**, [S. l.: s. n.], 26 abr. 2012. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2012-abr->

26/supremo-tribunal-federal-decide-cotas-raciais-sao-constitucionais. Acesso em: 01 set. 2022.

IPATRIMÔNIO. **Santa Maria – Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea**. [S. l.: s. n.], 2022b. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/santa-maria-cooperativa-dos-empregados-da-viacao-ferrea#!/map=38329&loc=-29.67835355078328,-53.807443808771,17>. Acesso em: 30 ago. 2022.

IPATRIMÔNIO. **São Carlos – Flor de Maio**. [S. l.: s. n.], 2022a. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/sao-carlos-flor-de-maio#!/map=38329&loc=-22.013973000000014,-47.893648000000006,17>. Acesso em: 30 ago. 2022.

IPEAFRO. **Frente Negra Brasileira**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/antecedentes-do-ten/frente-negra-brasileira>. Acesso em: 30 ago. 2022.

JORNAL PROGRESSO. São Paulo, ano III, 31 jul. 1929. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/progresso/progresso-31071930/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. São Paulo: Papirus, 1993.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Gerald. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA, João Gabriel; BATISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios**: Revista de Filosofia (UFRN), Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7526/5596>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LITERAFRO. Maria Firmina dos Reis. **Literafro**, Minas Gerais, 23 maio 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MACHADO, Adilbênia Freire Machado. **Filosofia africana**: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. Fortaleza: Impreco, 2019.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARGUTTI, Paulo. Filosofia brasileira e pensamento descolonial. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 223-239, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/19186>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

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

MORAIS, Eduardo Jardim. **A Brasilidade modernista**: sua dimensão filosófica. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MORAIS, Carmen Sylvia Vidigal. O ideário Republicano e a Educação: o ensino em Campinas no final do sec XIX. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1-2, p. 101 -134, jan./dez. 1985. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33340>. Acesso em: 01 set. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Prefácio de Kabengele Munanga e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Ensino de filosofia e filosofia africana: dimensões metafisológicas na discussão curricular. **R NESEFE Fil. Ens.**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 17-25, jun./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/54801/33265>. Acesso em: 01 set. 2022.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (Coleção Ensaio; 6).

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 14, p. 66-89, maio/out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em: 01 set. 2022.

NOBRE, Marcos; REGO, José Márcio. **Conversas com filósofos brasileiros**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

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

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino de filosofia**. Tradução de Sílvia Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>. Acesso em: 01 set. 2022.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021. (Coleção X).

ONU. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban: ONU, 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

ORUKA, Henry Odera. Four trends in current African philosophy. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (Eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002. p. 120-124. Tradução para uso didático por Sally Barcelos Melo. Título traduzido: Quatro tendências da atual Filosofia Africana.

PALÁCIOS, Armijos Gonçalo. **Alheio olhar**. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

PORCHAT, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia. **Dissenso: revista de estudantes de filosofia**, São Paulo, n. 2, p. 131-140, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/dissenso/article/view/105216>. Acesso em: 11 nov. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Orgs). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUILOMBO. Rio de Janeiro, Ano I, n. I, 9 dez. 1948-. Disponível em: https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/jornal_quilombo_ano_i_n1. Acesso em: 30 ago. 2022.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 6-23, out. 2021. Disponível em: http://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaio_Filosoficos_Volume_IV.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Aos trancos e barrancos: como o Brasil deu no que deu**. Rio de Janeiro: Guanabara dois. 1985.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC, CEED, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

RODRIGUES, Carla. A filosofia (brasileira) não é feita só por homens. **Coluna ANPOF**, [S. l.], 22 dez. 2016. Disponível em: https://anpof.org/portal/index.php/es-ES/comunidade/coluna-anpof/1033-a-Filosofia-brasileira-nao-e-feita-so-por-homens?fbclid=IwAR2oRLVrK4v_WcJ6Uis-ZLV0_9Yk_fhkkhswcOrqFioHXNnzLIZBNBj0obw. Acesso em: 11 nov. 2020.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia zumbi**. São Paulo: Hedra, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. Seria necessário algo como uma “filosofia brasileira”? **Coluna ANPOF**, [S. l.], 19 out. 2016. Disponível em: https://anpof.org/portal/index.php/es-ES/comunidade/coluna-anpof/921-seria-necessario-algo-como-uma-filosofia-brasileira?fbclid=IwAR2ZMHyDSJqk-sEbSj_qKuFHCs9CIZ0jam4R-VQZn5jJ1njWVRG6w81jz50. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTOS CRUZ, Mariléia dos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 21-33.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SGARBOSA, Livia. **O Colégio São Benedito e a escolarização da população negra em Campinas-SP no início do século XX**. 2018. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Autêntica. 2011.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, n. 21, v. 2, p. 255-261, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2903/2293>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVEIRA, Ronie Aleksandro Teles da. O Debate sobre Filosofia Brasileira. **Coluna ANPOF**, [S. l.], 09 fev. 2017. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1083-o-debate-sobre-filosofia-brasileira?fbclid=IwAR1upqMXQBvCtbVNpxkbw8HVMnWaLoDzHWbZ1BvxwKsxjm2U1uvjeArpgGs>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SOARES, Érica. Colégio São Benedito. **Campinas Afro**, Campinas, 2021. Disponível em: <https://campinasafro.org.br/2021/11/09/colegio-sao-benedito/>. Acesso em: 01 set. 2022.

SOUZA, José Crisóstomo de. Unger, filosofia brasileira e singularidade da nossa experiência contemporânea. **Coluna ANPOF**, [S. l.], 16 dez. 2016. Disponível em:

http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1022-unger-filosofia-brasileira-e-singularidade-da-nossa-experiencia-contemporanea1?fbclid=IwAR3jUXrSDG0Tzzxtzyfr44Z3yqCdLFktEyYjwIee5tqdXm_oNc-y1THRrO4. Acesso em: 11 nov. 2020.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**.

Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960. Paris: UNESCO, 2003.

Disponível em:

<https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

VOLTAIRE, François. **Tratado da metafísica**. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril, 1984. (Coleção Os pensadores).

VOZ DA RAÇA. São Paulo, ano 1, n. 25, 25 mar. 1933. Redator: Deocleciano Nascimento.