CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A GENEALOGIA FOUCAULTIANA COMO BASE AO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA EM CONSONÂNCIA COM A LEI 10.639/03

Roberto dos Santos Beites

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre

Orientador:

Professor Dr. Rafael Mello Barbosa

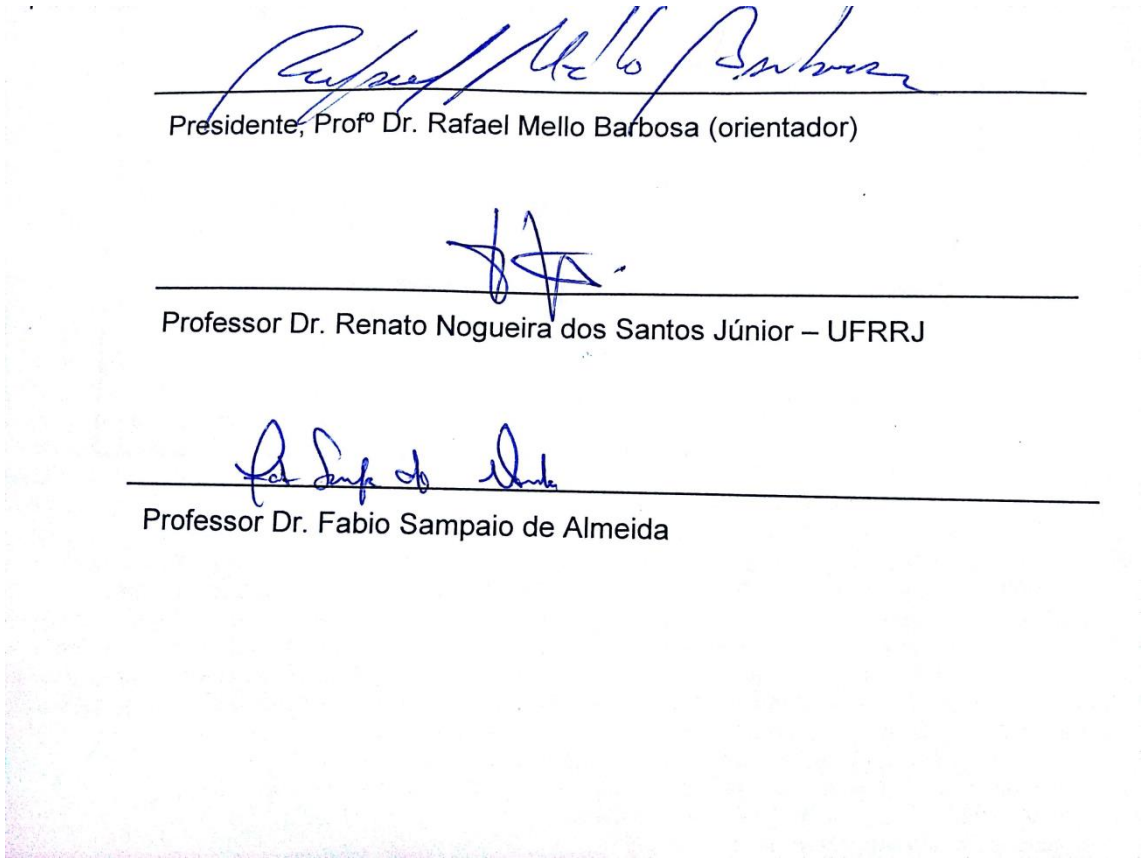
Rio de Janeiro
Maio, 2016

A GENEALOGIA FOUCAULTIANA COMO BASE AO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA EM CONSONÂNCIA COM A LEI 10.639/03

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos Necessários à obtenção do título de Mestre.

Roberto dos Santos Beites

Aprovada por:



Presidente, Profº Dr. Rafael Mello Barbosa (orientador)

Professor Dr. Renato Nogueira dos Santos Júnior – UFRRJ

Professor Dr. Fabio Sampaio de Almeida

Rio de Janeiro
Maio, 2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

B423 Beites, Roberto dos Santos
A genealogia foucaultiana como base ao processo de consolidação de um ensino de filosofia em consonância com a lei 10.639/03 / Roberto dos Santos Beites.—2016.
x, 110f. + apêndice e anexos : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2016.
Bibliografia : f. 103-110
Orientador : Rafael Mello Barbosa

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Foucault, Michel, 1926-1984. 4. Racismo. 5. Genealogia. I. Barbosa, Rafael Mello (Orient.). II. Título.

CDD 107

“À Sheila, minha companheira e amiga, por cada gesto carinhoso, por sua enorme dedicação, pelas palavras de apoio nos momentos de dificuldades, pela torcida e pelo esforço em transformar o meu sonho em seu sonho, toda minha gratidão”.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Rafael Mello Barbosa, por acreditar em minha proposta e por aceitar o desafio de orientar-me em todo processo que envolveu a elaboração e a produção desta dissertação.

Aos meus pais, Roberto e Teresinha, que, através de muita dedicação e esforços, ofereceram-me a oportunidade de frequentar os bancos escolares e alcançar este importante objetivo.

Aos meus companheiros do PPRER, por terem me proporcionado preciosas reflexões sobre a necessidade de enfrentar as variadas formas de preconceitos que trouxe de forma latente em meu espírito.

Aos meus queridos mestres, por me concederem a oportunidade de ter acesso a informações e conhecimentos extremamente relevantes sobre o tema das Relações Étnico-Raciais.

À Vovó Anastácia da Bahia pela mágica inspiração concedida nos momentos de maiores dificuldades.

“Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta suspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos.”

Michel Foucault

RESUMO

A GENEALOGIA FOUCAULTIANA COMO BASE AO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA EM CONSONÂNCIA COM A LEI 10.639/03

Roberto dos Santos Beites

Orientador:

Profº Dr. Rafael Mello Barbosa

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Esta pesquisa não objetiva apenas apresentar uma espécie de método educacional revolucionário que vise solucionar definitivamente os problemas detectados no cenário educacional brasileiro, mas demonstrar um caminho que possa evidenciar o protagonismo dos assujeitados pelas estratégias de controle, estabelecidas através da hegemonia do modelo educacional eurocêntrico. Uma perspectiva do Ensino de Filosofia que invista em possíveis articulações com ideias que impulsionem a discussão em torno da utilização de mecanismos que cumpram as exigências contidas na lei 10.639/03, articulando, de maneira prioritária, a temática étnico-racial com o intuito de abordar os relevantes temas filosóficos através de uma perspectiva pluralista da Filosofia, que abra espaço às reflexões produzidas por filósofos africanos e afro-brasileiros buscando concebê-la como um instrumento imprescindível à construção de uma sociedade fundada em princípios como a justiça e a igualdade. Para tanto, pretendemos desenvolver uma análise de nossa prática docente a partir dos parâmetros ditados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o intuito de atravessar as exigências curriculares que atingem as Escolas da Rede de Ensino fluminense através do seu Currículo Mínimo, onde viabilizaremos o desenvolvimento de uma experiência educacional alternativa que permita uma maior valorização da herança cultural oferecidas pelas matrizes Africanas e Afro-Brasileiras. Buscaremos apoio metodológico em Michel Foucault (1999) para atingirmos uma compreensão mais precisa dos mecanismos que consolidam o discurso racista reproduzido através das páginas do Livro Didático de Filosofia e como tal prática discursiva desenvolve-se a partir da consolidação do epistemicídio no universo acadêmico, por meio do controle ideológico que excluí os conteúdos não legitimados, atendendo ao apelo das grandes corporações que controlam o mercado editorial. Por fim, empreenderemos esforços na busca de estratégias didático-pedagógicas inspiradas no método genealógico, fundadas na perspectiva foucaultiana (1998), onde pretendemos nos aproximar dos discursos marginalizados e utilizar estratégias pouco convencionais que produzam os desvios necessários das vias consagradas pelos cânones, em um processo que ultrapasse as fronteiras estabelecidas pela tradição ocidental e que consolide a liberdade total de pensamento, assumindo o compromisso com as ações afirmativas.

Palavras-chave:

Genealogia; Ensino; Relações Étnico-Raciais

Rio de Janeiro
Maio, 2016

ABSTRACT

THE FOUCAULDIAN GENEALOGY AS AN INPUT TO A PHILOSOPHY TEACHING IN LINE WITH THE LAW NUMBER 10.639/03

Roberto dos Santos Beites

Advisor:

Professor Rafael Mello Barbosa, Ph.D

Abstract of dissertation to submitted to Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suchow da Fonseca CEFET/RJ as partial fulfillment of the requirements for the degree of Master.

This research aims not only to present a kind of revolutionary educational method aimed at definitively solve the problems detected in the Brazilian educational scenario, but to show a path that can highlight the role of the subjects by the control strategies, established through the hegemony of Eurocentric educational model. A perspective of Philosophy Education which invest in possible connections with ideas that drive the discussion around the mechanisms that meet the requirements in law number 10.639 / 03, articulating, on a priority basis, the ethnic-racial issue in order to address the relevant philosophical issues through a pluralistic perspective of Philosophy, that open space to reflections produced by african and afro-Brazilian philosophers seeking to conceive it as an essential tool to build a society based on principles such as justice and equality. Therefore, we intend to develop an analysis of our teaching practice from the parameters dictated by the National Curriculum Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and to the History Teaching and African and Afro-Brazilian Culture, in order to cross the curriculum requirements that reach the Rio de Janeiro Educational System through its Minimum Curriculum, which we will enable the development of an alternative educational experience allowing greater appreciation of the cultural heritage offered by African and Afro-Brazilian matrices. We seek methodological support in Michel Foucault (1999) to reach an understanding more precisely for the mechanisms that consolidate racist speech reproduced through the Textbook Philosophy pages and as such discursive practice develops from epistemicide consolidation in the academic world, by through the ideological control which excludes non-legitimate content, given the appeal of big corporations that control the publishing market. Finally, we will undertake efforts to find didactic and pedagogical strategies inspired by the genealogical method, based on Foucault's Perspective (1998), where we intend to approach the marginalized discourses and use unconventional strategies that produce the necessary deviations from routes consecrated by the canons, in a process extending beyond the boundaries established by the western tradition and to increase the total freedom of thought, assuming the commitment to affirmative action.

Keywords:
Genealogy; Teaching; Ethnic- Racial Relations

Rio de Janeiro
May, 2016

SUMÁRIO

Introdução 1

I A genealogia na perspectiva foucaultiana como modo de compreensão das formas da consolidação do discurso racista..... 5

I. 1 O discurso como resultado das relações estabelecidas entre os saberes e os poderes..... 10

I. 2 Exame genealógico do racismo e a consolidação da biopolítica 12

II A reavaliação do currículo de filosofia sob a ótica genealógica e sua aproximação da Lei 10.639/03..... 26

II. 1 A utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos como estratégia à promoção de possíveis adequações do Currículo de Filosofia à Lei 10.639/03 43

II. 2 O Livro Didático de Filosofia como instrumento de consolidação do epistemicídio..... 48

II. 3 A análise do Livro Didático de Filosofia pela perspectiva da Lei 10.639/03 54

II. 3.1 Análise do texto 57

II. 3.2. Análise das imagens..... 63

III A realização de uma proposta didática alternativa a partir do diálogo com Lei 10.639/03 86

III. 1 A justificativa envolvendo a elaboração e execução das experiências . 86

III. 2 Adequação do Currículo de Filosofia ao método genealógico 87

III. 2.1 Planejamento..... 88

III. 2.2 Justificativa..... 88

III. 3 Uma tarefa destinada ao 3º bimestre 89

III. 3.1 Textos, temas e recursos selecionados 89

III. 3.2 As experiências demonstradas..... 91

III. 4 Uma experiência filosófica pela via dos saberes não legitimados 93

III. 4.1 A descrição dos resultados..... 96

Conclusão 98

Referências 103

Apêndice. 111

Anexo I..... 116

Anexo II..... 133

Introdução

O objetivo deste trabalho é repensar o Ensino de Filosofia a partir da perspectiva genealógica foucaultiana em consonância com a Lei 10639/03. Assim, buscaremos, no que tange aos problemas e temas filosóficos, mecanismos que viabilizem o cumprimento no currículo oficial da Rede de Ensino das exigências contidas nesta Lei, que torna obrigatório a abordagem sobre a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", em todas as disciplinas do currículo escolar. Pretendemos desenvolver uma reflexão sobre as exigências curriculares que atingem as escolas dessa mesma Rede, onde buscaremos compreender, não só, as implicações que envolvem a questão étnico-racial, levantadas no âmbito das interações interdisciplinares, mas, também, a possível construção de uma proposta pedagógica que viabilize o surgimento de uma prática docente que permita uma maior valorização da herança cultural oferecida pelas matrizes Africanas e Afro-Brasileiras ao ensino de Filosofia no Brasil.

Assim, ressaltaremos o uso do Método Genealógico na compreensão dos enredos[1] que envolvem o percurso histórico dos indivíduos procurando detectar a capacidade de interferência em suas escolhas, objetivando uma visão mais nítida sobre o processo discursivo que promove a formação desses indivíduos, ou seja, como os discursos são materializados por intermédio das escolhas e decisões tomadas em meio ao fluxo contínuo de acontecimentos que os envolvem no tempo em que vivem e nos espaços que ocupam e, ainda, como condicionam todos os comportamentos por uma estratégia de controle que se exerce sobre as vidas e sobre os corpos, por intermédio do fenômeno da biopolítica (FOUCAULT, 2002).

No primeiro capítulo, estabeleceremos uma análise do conceito de genealogia a partir de uma perspectiva foucaultiana, por meio da qual destacaremos as influências recebidas das pesquisas desenvolvidas e apresentadas por Nietzsche em sua obra *Genealogia da moral*, onde avalia a estrutura etimológica e suas implicações históricas. Demonstraremos como Foucault faz a análise genealógica do racismo e como o compreende por meio de um processo legitimado pelo discurso com características históricas e políticas excludentes. Igualmente apresentaremos o caminho que este autor oferece para se erigir uma postura política antagônica baseada em movimentos discursivos que são caracterizados por uma perspectiva filosófica localizada, sem pretensões nem de estabelecer o controle de todas as posições tomadas nem de encontrar uma verdade universal e absoluta, mostrando, por uma compreensão contra-histórica, uma ótica oposta à produzida pela monarquia, a qual estabelece a distinção entre as raças.

Por fim, voltaremos nosso olhar para a manifestação do racismo no Brasil, onde buscaremos entender que apesar de não haver uma legitimação explícita por parte do Estado,

---

[1] Múltiplas e distintas experiências contrapostas à perspectiva que limita os indivíduos a um plano histórico uniforme. Como diz Foucault (1998, p 20), "o genealogista parte em busca dos começos inumeráveis".

sua manifestação sempre se deu pelas práticas e discursos, que, por serem velados, puderam ser absorvidos como estratégia ideológica elaborada pela intelectualidade oriunda das elites dominantes. Estratégia que funciona tanto melhor quanto a maioria do povo julga inexistentes as diferenças entre os grupos pertencentes às distintas raças e etnias presentes em solo nacional – reforçando a ideia de "democracia racial".[2]

No segundo capítulo, inspirando-nos, ainda, na abordagem foucaultiana buscaremos pensar o Ensino de Filosofia sob uma perspectiva que tenha por base a genealogia. Procuraremos encontrar possíveis soluções e recursos que possam auxiliar, de maneira eficiente, no combate ao preconceito racial aos quais os negros no Brasil estão submetidos, dentro do espaço escolar. Para tanto, buscaremos detectar as dificuldades da adequação do currículo de filosofia e de seus conteúdos às necessidades estabelecidas pela temática étnico-racial, a partir das propostas oferecidas pela Lei 10.639/03. Entendemos ser esta uma postura investigativa que ressalta não somente os registros e documentos que apontam para uma memória oficial, mas que destaca os possíveis desvios, dobras, falhas e erros que foram encobertos pelo conhecimento instituído como a verdade. Neste sentido, nos aproximaremos de uma prática pedagógica filosófico-genealógica construída por discursos produzidos por personagens, normalmente, assujeitados e alijados no percurso de sua formação discente.

Desenvolveremos uma reflexão, baseada no conteúdo proposto por meio da segunda parte do segundo capítulo, denominada "A utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos como estratégia à promoção de possíveis adequações do Currículo de Filosofia à Lei 10.639/03**",** sobre a efetuação de certas aproximações entre o Currículo de Filosofia e as determinações estabelecidas pela Lei citada, com intuito de contribuir à promoção de um ensino de filosofia que, apoiado na utilização de recursos didático-pedagógicos, possa estimular a formação de consciências críticas que alcancem a relevância do debate em torno da questão étnico-racial e que demonstre o comprometimento com a consolidação de uma sociedade mais igualitária e, de fato, democrática.

Ainda, no segundo capítulo, deslocaremos nossa atenção à análise mais específica das consequências do epistemicídio exercido sobre o africano e sobre o afrodescendente por meio das imagens e textos presentes no Livro Didático de Filosofia[3], aprovado pelo PNLD, adotado nas unidades escolares nas quais lecionamos[4]. Ou seja, buscaremos compreender como esse importante instrumento didático pode auxiliar na reprodução dos discursos e conhecimentos como estratégia de consolidação da ideologia de grupos que detêm o poder na sociedade, por meio da manutenção do controle e a da subordinação de minorias excluídas. Neste sentido,

---

[2] "O mito das três raças, ao se difundir na sociedade, permite aos indivíduos, das diferentes classes sociais e dos diversos grupos de cor, interpretar, dentro do padrão proposto, as relações raciais que eles próprios vivenciam. Isto coloca um problema interessante para os movimentos negros. À medida que a sociedade se apropria das manifestações de cor e as integra no discurso unívoco do nacional, tem-se que elas perdem sua especificidade [...]" (ORTIZ, 2006, p.43)

[3] GALLO, Sílvio. *Filosofia: experiência do pensamento.* São Paulo: Scipione, 2013.

[4] As unidades escolares aqui mencionadas são o C. E. Prefeito Mendes de Morais e o C. E. Professora Maria de Lourdes de Oliveira Lavôr, localizadas no bairro da Ilha do Governador, na Cidade do Rio de Janeiro.

nos apoiaremos na análise desenvolvida por Michel Foucault em sua teoria do discurso em busca da compreensão sobre as tramas estabelecidas entre o poder e o discurso, destacando os possíveis estímulos que promovam a negação dos negros da condição de sujeito do conhecimento.

Na terceira e última parte do respectivo capítulo, intitulada “A análise do Livro Didático de Filosofia pela perspectiva da Lei 10.639/03”**,** o nosso objetivo será detectar a relevância dada por intermédio do corpus do livro *“Filosofia: experiência do pensamento”* às determinações estabelecidas pela Lei aqui analisada, para tanto buscaremos observar alguns aspectos, como: a inserção de reflexões produzidas por filósofos africanos e afro-brasileiros, o respeito à diversidade étnica e cultural legada pelos povos africanos e afro-descendentes e a valorização imagética do negro. Buscaremos, ainda, observar se o livro analisado segue as orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, exposta através do Edital do Programa Nacional do Livro Didático destinada à produção do ano de 2015, que determina que um livro didático de filosofia destinado ao ensino médio deva estimular a formação da “**autonomia, da reflexão e da pluralidade de perspectiva**[5] sob as quais são consideradas desde a experiência social imediata até o conjunto de saberes constituídos.[6]”

Buscaremos compreender como o livro didático pode transformar-se em um recurso pedagógico a serviço da manutenção da desigualdade social através do controle ideológico, por meio de representações imagéticas e simbólicas depreciativas, alusivas a estereótipos que reforçariam a inferioridade de todo aquele que não se encaixe nos padrões e normas comportamentais e estéticos instituídos no cenário social. E, nestas condições, demonstraremos como o aluno negro seria atingido pelo fenômeno da excludência, que se manifesta dentro e fora da instituição de ensino, por intermédio da ação do embranquecimento e pelo processo de invisibilidade de sua imagem, que o projeta ao campo da subalternidade.

No terceiro capítulo, intitulado “A realização de uma proposta didática alternativa a partir do diálogo com Lei 10.639/03”, apresentaremos uma proposta didático-pedagógica atravessada pelo propósito de contribuir para o legado conferido pelas etnias africanas ao povo brasileiro, numa ação que busque dar visibilidade às contribuições proporcionadas à nossa história através da ciência, das manifestações artísticas, dos aparatos tecnológicos, das expressões culturais, dos saberes e, mais especificamente, da filosofia, nossa intenção será revelar algumas estratégias e procedimentos que nos auxilie na adequação do currículo do Ensino de Filosofia determinado pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) às exigências das diretrizes Curriculares Nacionais de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que orientam a aplicação da Lei 10.639/03, que estabelece a

[5] O grifo é nosso.
[6] PNLD. 2015. P. 51. Disponível em: <WWW.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?dawload=7772:edital-de-convocação-01-2013-cgpli.> Acesso em: 14 fev. 2016.

obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino brasileiras.

Ou seja, propomos uma forma genealógica de ensinar Filosofia por planos mais imanentes, onde as perspectivas marginalizadas e as estratégias pouco convencionais possam produzir desvios necessários das vias consagradas pelos cânones - expressos tanto através do contato direto com os textos filosóficos consagrados pela história quanto por intermédio dos recortes apresentados por intermédio dos conteúdos oferecidos pelos livros didáticos - encontrando narrativas desenvolvidas pelas vozes dos excluídos, em um processo que supere as fronteiras estabelecidas pela tradição ocidental e mergulhe nos fluxos onde os corpos se encontram e se comunicam, por meio de movimentos que expressam uma liberdade total de ideias, indo ao encontro de uma prática docente comprometida com as ações afirmativas voltadas ao combate do racismo e da intolerância presentes no cotidiano escolar.

Por fim, apresentaremos a proposta de uma atividade filosófica que impulsionará o discente na direção de um processo de autoformação. Uma experiência educacional que possa auxiliá-lo na investigação das verdades mais profundas sobre si, que o conduza à descoberta de formas inovadoras de se reinventar, por meio de ações que o leve a incorporar uma genuína condição política de resistência, como ser autônomo e livre, diante da rede de violência gerada por cruéis mecanismos de poder, que se ramificam pelas diversas instituições sociais, inclusive por meio da escola, que, de maneira implacável, tentam impor, continuamente, o controle sobre a vida da população, por permanentes manipulações ideológicas.

Assim, buscaremos atingir o nosso principal objetivo: desenvolver uma ação pedagógica com o intuito de estimular o discente à adoção de uma postura reflexiva sobre a importância da valorização das diferenças existentes em nossa sociedade e seus vínculos com o processo das relações étnico-raciais. Uma atividade que, de fato, auxilie no resgate da memória, da valorização da diversidade de costumes, de crenças e saberes ligados à história e à cultura africana e afro-brasileira, cumprindo, desta forma, as exigências contidas na Lei 10.639/03.

I. A genealogia na perspectiva foucaultiana como modo de compreensão das formas de consolidação do discurso racista

No ensaio intitulado *Nietzsche, a Genealogia e a História,* Michel Foucault (1998) desenvolve uma investigação do método genealógico apresentado por Nietzsche em sua obra *A Genealogia da Moral*. Muito além de uma mera pretensão investigativa da história por uma via epistemológica tradicional, ele se apropria da perspectiva nietzschiana para fundamentar a base metodológica de suas pesquisas apresentadas a partir da década de 1970. Para tanto, busca estabelecer caminhos distintos dos trilhados por sua investigação no campo da arqueologia, onde deu prioridade à compreensão da origem e à transformação dos saberes, através de obras produzidas nos anos de 1960, como: História da Loucura (1961), Nascimento da Clínica (1963), As Palavras e as Coisas (1966) e a Arqueologia do Saber (1969). A partir deste momento, sua preocupação volta-se a análise das manifestações do poder através da história como via esclarecedora no processo de produção dos saberes.

Foucault (1998, p.15) classifica a genealogia como "meticulosa e pacientemente documentária" que desenvolve seu trabalho através do exame de "pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos". Com tal compreensão dos fatos e da história, busca ultrapassar os limites estabelecidos pela visão proposta pelos idealistas, de que existiria uma finalidade a ser atingida[7]. Segundo ele, seria importante desenvolver uma investigação mais detalhada e cautelosa dos saberes acumulados, observando criticamente o modelo que apresenta metas pré-definidas, que estabelecem relações entre os fatos e seus respectivos resultados, envolvendo-se com preocupações voltadas ao encontro de um sentido originário para os acontecimentos.

> *"Daí, para genealogia, um indispensável demorar-se; marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Platão em Siracusa não se transformou em Maomé)". (FOUCAULT, 1998, p. 15)*

Foucault (1998, p. 17) é levado a distinguir filologicamente o sentido primário, principalmente, do termo que designava a origem (Ursprung) daquele que se definia como proveniência (Herkunft). Assim, é Impulsionado por Nietzsche, que o influenciou na adoção de uma leitura genealógica dos fenômenos envolvendo o percurso humano na dimensão sócio-histórica - principalmente a partir da abordagem desenvolvida através das reflexões sobre a

[7] O modelo platônico remete a relação entre o mundo sensível e o mundo inteligível. O mundo sensível é imperfeito porque se reduz a uma mera imitação das ideias, reflexos opacos das formas imutáveis. Tal modelo define a história a partir de uma perspectiva metafísica e teleológica, que propõe um sentido originário que se desenrolará através de uma sucessão de eventos em direção a um desfecho determinado.

temática trabalhada na obra *Para Genealogia da Moral*, onde faz críticas contundentes à tradição metafísica ocidental e busca afirmar a não existência de uma causa originária para os valores e juízos que interferem no comportamento dos indivíduos no âmbito social. Desta forma, volta-se para os movimentos caóticos, desencadeados pelos próprios fluxos que eclodem nos encontros e conflitos, proporcionados nos cenários que constituem a história dos indivíduos na sociedade, completamente mergulhado no "cinza" das contingências.

> *"[...] Meu desejo, em todo caso, era dar um olhar tão agudo e imparcial uma direção melhor, a direção efetiva da história da moral, prevenindo-o a tempo contra essas hipóteses inglesas que se perdem no azul. Pois é óbvio que uma outra cor deve ser mais importante para um genealogista da moral: o cinza, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável,o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano! [...]"* (*NIETZSCHE, 2009, p. 12-13)*

Segundo Foucault, o genealogista buscaria equilibrar seus pés sobre a instabilidade proporcionada pelas continuas mudanças exercidas nesses cenários através do tempo, conseguindo, desta forma, atingir à percepção que tal fenômeno seria o sintoma mais persistente no desenrolar dos próprios acontecimentos em meio ao convívio social. Por isso, mantêm-se atento aos riscos produzidos por meio da compreensão que busca definir a história como um quadro inspirado na ideia de um suposto universo caracterizado por uma atmosfera de neutralidade, onde seriam proporcionadas observações mais seguras e confiáveis dos eventos que a envolvem. Ou seja, a partir da ótica genealógica, descarta-se a possibilidade de uma incursão através do tempo com intuito de deparar-se com um sentido originário, que favoreça a constatação de que ela seria constituída por contingências, provocadas, muitas vezes, por interesses que movem as relações de poder dentro da sociedade.

A importância de se entender os fatos sociais pelo prisma da proveniência (Herkunft) seria destacada. Desta forma, empreende-se uma busca que favoreça a compreensão dos percursos percorridos com intuito de dar mais atenção às sutilezas que auxiliaram na produção de configurações pelas quais estes mesmos fatos apresentaram-se onde seriam detectados os desvios e acidentes que os provocariam e, ao mesmo tempo, destacariam os motivos que provocaram a exclusão de seus registros da memória histórica oficial. Neste momento, o genealogista romperia com a perspectiva de uma linearidade simultânea e organizada dos acontecimentos, contrariando a legitimação da tese que propõem o desencadeamento dos mesmos a partir de uma causa singular e ideal. Tal esforço ocorreria com o intuito de demonstrar a existência de uma versão histórica mais palpável, construída por intermédio de múltiplas transformações efetuadas nos espaços marginalizados pelos efeitos dos poderes instituídos e das marcas expostas pelos corpos dos excluídos que neles convivem[8].

[8] Esses espaços marginalizados, produzidos pelos poderes instituídos, remete-nos ao fenômeno que produziu a primeira favela na cidade do Rio de Janeiro. A primeira favela foi estabelecida em um morro - o Morro da Providência -, localizado no centro. Tal

Foucault (2002) define que a estratégia apresentada pelo método genealógico desvelaria o que está oculto nos bastidores da história, os conflitos estabelecidos por jogos de forças envolvendo os atores nos cenários sociais. Revelaria, ainda, os confrontos gerados através do curso das dominações estabelecidas pelos povos que, em busca da manutenção da hegemonia, estabeleceria regras com o intuito de controlar as ações dos que fossem submetidos no processo, visando, desta forma, coibir possíveis reações de seus adversários. Tal controle ocorreria pelas narrativas consolidadas por versões construídas pelos vencedores que, pela adoção de práticas e estratégias coercitivas, se perpetuariam na condição de protagonistas no violento jogo do poder.

Segundo ele, para ser devidamente compreendida, tal relação de forças deve ser decifrada por lentes que demonstrem a capacidade de penetrar com mais eficácia nos enredos históricos classificados, oficialmente, como ilegítimos. Assim, se afastaria da leitura exclusivista e excludente da história, como algo transcendente e misterioso, e se aproximaria de uma compreensão mais próxima dos fatos. Ou seja, seguindo os critérios do método genealógico, estaria voltado para as causas, que fazem desvelar o processo histórico, deslocando-se das possíveis influências exercidas pelos saberes instituídos e qualificados para a valorização dos sentidos originários dos eventos, buscando alcançá-los a partir das múltiplas possibilidades apresentadas pela realidade. Nas palavras de Foucault:

> *"Nessa atividade, que se pode, pois, dizer genealógica, vocês vêem que, na verdade, não se trata de forma alguma de opor á unidade abstrata da teoria a multiplicidade concreta dos fatos; não se trata de forma alguma de desqualificar o especulativo para lhe opor, na forma de um cientificismo qualquer, o rigor dos conhecimentos bem estabelecidos. Portanto, não é um empirismo que perpassa o projeto genealógico; não é tão pouco um positivismo, no sentido comum do termo, que o segue. Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos que seria possuída por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta e mais exata. As genealogias são, muito exatamente, anticiências."* *(FOUCAULT, 2002, p.13-14).*

Por meio dessa analise mais tangível, se destinaria um olhar mais atento às relações desencadeadas entre saberes periféricos com intuito de investigar o envolvimento dos indivíduos em seus múltiplos aspectos, sejam eles políticos, éticos ou epistemológicos. Através da perspectiva genealógica, se buscaria mostrar que os homens, em suas práticas cotidianas, ao longo da história, seriam beneficiados por vias informativas diversificadas, classificadas como ilegítimas que, efetivamente, proporcionariam alternativas eficazes no enfrentamento de desafios, levando-os a compreendê-los e solucioná-los de maneira eficaz. Tal constatação

---

território foi ocupado por escravos alforriados e por ex-combatentes da Guerra dos Canudos. A partir da década de 1920, as favelas tornam-se comum a outros morros e locais insalubres, mantidos sob vigilância rigorosa, que se convertem em alvos de políticas públicas, pautadas em medidas sanitárias e por ações de segurança, que buscam manter sob controle as ações promovidas pelos excluídos e rejeitados – um grupo, em sua maioria, composto de negros.

impulsionaria o genealogista a, não só, dar validade ao que seria, a princípio, concebido como um conjunto de informações ou conhecimentos menores ou desqualificados, por não estarem adequados aos critérios legitimadores, definidos pelos detentores da ótica epistemológica do Ocidente, e, ainda, direcionaria críticas às consequências danosas geradas, aos homens e as sociedades, no decorrer do tempo, pelas associações entre os saberes aceitos e as estratégias de poder adotadas que, no fim das contas, se manifestariam como estratégias de controle.

Segundo Foucault (1998), o esforço do genealogista, além de apontar na direção da produção de uma permanente avaliação crítica acerca dos resultados históricos produzidos pelos modelos epistemológicos hegemônicos, visaria deslocá-lo do distanciamento promovido pela perspectiva teleológica e colocá-lo em sintonia com as ações individuais e suas particularidades, próximo aos acontecimentos, aos conflitos sociais, às intervenções políticas. Segundo ele, fazer genealogia seria examinar, minunciosamente, os detalhes que envolvem os episódios que são esquecidos ou descartados por serem vistos como irrelevantes. Assim, apontará para necessidade do seu uso com o intuito de destacar o que é omitido da história instituída como oficial, dando atenção aos erros, distorções, exageros e ao que está escondido nos discursos dos silenciados e derrotados, como apontará abaixo.

> *"A genealogia exige, portanto, uma minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. Ela deve construir seus "monumentos ciclópicos" não a golpes de "grandes erros benfazejos", mas de "pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo". Em suma,uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de topeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa de origem". (FOUCAULT, 1998, p. 15-16)*

Observamos que ele combaterá com veemência a compreensão metafísica da história. Com isso, recusará as teses que visem explicar o mundo sem levar em conta a existência de forças que emanam do seu interior. Ou seja, entenderá que o sentido de origem, concebido a partir de uma perspectiva a-histórica, deve ser investigado e confrontado através de uma aproximação do olhar diante dos próprios acontecimentos que auxiliam ao processo de legitimação da história oficial, pois, por meio de tal intervenção, haverá mais êxito na compreensão dos episódios ofuscados pela pretensão de se atingir a verdade última das coisas, tanto do ponto de vista filosófico quanto do ponto de vista científico.

Foucault (1998) entende a genealogia como um mecanismo que viabiliza uma interpretação mais autêntica dos fenômenos, pois ultrapassa a compreensão cristalizada da realidade. Por meio de seu uso, seria possível detectar as distorções como elementos significativos e imprescindíveis na busca de uma compreensão dos fatos estabelecida em condições distintas à perspectiva uniforme, estática ou linear da história, movida pela força dos devires, em meio à sinuosidade dos múltiplos acontecimentos. Numa condição onde não existiria mais a necessidade de se encontrar explicações para existência baseadas em uma

suposta fonte primária de onde emanariam motivações causais envolvendo os eventos primordiais à existência humana, mas que primaria por uma investigação respaldada em exames executados a partir das múltiplas experiências individuais ou coletivas vividas ao longo do tempo. Assim, os sujeitos passariam a ser entendidos a partir das conexões contínuas estabelecidas entre o poder e o saber por meio de encontros que, independente dos aspectos distintos que constituem os elementos em questão, se dariam de maneira frequente. Ou seja, seriam forjados em um processo histórico, classificado como contínuo e mutável e não mais concebidos como entes possuidores de uma espécie de natureza pré-existente.

Segundo Foucault (1998), os sujeitos seriam percebidos como construtos inacabados e afetados, por meio do convívio social, pelos inúmeros sentidos que a sociedade apresenta. Os seus modos de existência seriam resultados dos movimentos produzidos pelo meio social e por suas próprias ações desencadeadas na direção daqueles com os quais interagem. Isso os levaria a atingirem na condição de entes históricos, produzidos a partir das influências estabelecidas pelas forças externas bem como por meio de suas próprias ações, em contínuos embates com os poderes instituídos e suas respectivas determinações, tendo suas mentes e corpos marcados pelos fenômenos culturais, manifestados através do tempo e do espaço. Como entes históricos, passariam a apresentar comportamentos e práticas desencadeados através do envolvimento concreto com a realidade social. Assim, tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista coletivo, seriam constituídos por meio das relações de poder justificadas por discursos instituídos como verdade.

Ou seja, para Foucault, a verdade não passaria de uma produção humana. Uma invenção histórica utilizada para mascarar permanentes conflitos entre os grupos que formam a sociedade, utilizada como recurso crucial à manutenção do controle dos sujeitados por parte daqueles que estão na posição de comando. Tal domínio seria mantido por meio das relações estabelecidas entre o poder e o saber, e seria aplicada através das práticas e relações desenvolvidas por meio do compartilhamento de informações entre os indivíduos. Assim, o poder não estaria limitado à função de interdição das ações, mas cumpriria o papel concomitante de produção de saberes. E, exatamente, por meio do exercício desta função que seria viabilizado o surgimento de novas relações de poder, em um processo cíclico e permanente.

Entendemos que noções ou conceitos, estabelecidos como ideais, não passariam de resultados provenientes de esforços empreendidos no interior de nossa civilização, por intermédio dos saberes que compartilhamos no contexto histórico em que estamos inseridos. Por isso, é imprescindível encará-los como construções originadas em tempos e em espaços determinados e investigá-los, definindo os interesses que os conduziram à condição de verdades sólidas e inquestionáveis.

Compreendemos que ao alcançarem uma perspectiva mais nítida sobre como se desenvolve esta produção de verdades no decorrer do processo histórico, estabelecendo relações intrínsecas com mecanismos que envolvem a consolidação dos discursos e reforçando o fenômeno do assujeitamento no universo social, os indivíduos serão impulsionados ao combate utilizando estratégias de resistências, inspiradas em um rico legado cultural, como o herdado das etnias africanas, que os auxiliará na defesa contra as tentativas de se implantar o controle definitivo por meio de eficientes articulações que visam produzir a exclusão, principalmente, pela via ideológica que busca submeter as ações individuais e coletivas a padrões adequados aos critérios definidos por grupos que mantêm o controle das instituições que regem os espaços públicos e privados.

I. 1 O discurso como resultado das relações entre os saberes e os poderes

Foucault (1999) desenvolve reflexões sobre a sociedade, onde tenta compreender quais seriam os atores que interagem e convivem nos espaços que a estruturam. E o faz considerando as relações estabelecidas entre o saber e o poder nestes mesmos espaços, bem como entre os discursos que os viabilizam. Por esse viés, busca identificar como os indivíduos seriam afetados por inúmeras formas de pensar e agir, sejam nas relações mais imediatas, estabelecidas no âmbito das microrrelações de poder, ou em um plano coletivo, por meio das macrorrelações, mecanismos de subjetivação que ocorrem através das práticas adotadas cotidianamente. Um processo que condicionaria todos os comportamentos por meio de uma estratégia de controle que age sobre as vidas e sobre os corpos, por intermédio do fenômeno da biopolítica. Assim, o autor afirma que:

> *"Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem 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". (FOUCAULT, 1999, p. 9)*

Como podemos observar, Foucault romperá com a "ordem clássica que via a história como um discurso do contínuo, do desenrolar previsível do Mesmo", e passará a concebê-la pela perspectiva da "ruptura e descontinuidade", a partir de "mutações inaugurais" (Brandão, 2004, p. 34). Desta forma, buscará compreender como os discursos, respaldados pelos saberes que são oficialmente instituídos por meio do critério de verdade, a partir da perspectiva positivista[9], afetam aos indivíduos e definem a compreensão acerca de si e acerca do mundo. Mergulhará na compreensão dos enredos que se envolvem no percurso histórico dos

[9] Foucault desenvolveu críticas que o levaram a perceber que categorias como a noção de homem estariam vinculadas a esquemas e estruturas situadas historicamente. Investigando a perspectiva defendida pelas ciências humanas e naturais desde o Iluminismo, percebeu que a falha estaria em definir uma perspectiva universal, sem levar em consideração que, de fato, existiriam sujeitos oriundos dos variados fluxos provocados nos variados cenários histórico-culturais existentes.

indivíduos procurando detectar a capacidade de interferência desses mesmos saberes em suas escolhas. Tal ação produzirá uma visão mais nítida sobre o processo discursivo que auxiliou na formação desses mesmos indivíduos, manifestado por meio de escolhas e decisões tomadas em meio aos acontecimentos que os envolvem, por intermédio do tempo vivido e dos espaços ocupados.

Nessas condições, os discursos passariam a ser empregados em áreas de atuação profissional, no plano político-ideológico e no campo epistemológico, por diversas formas de conhecimentos, em meio a um jogo que envolveria múltiplas relações de poder entre os indivíduos, por práticas e determinações estabelecidas. Por meio de conflitos permanentes entre as forças e interesses os discursos eclodiriam e marcariam os sujeitos, constituiriam as histórias e afetariam as relações, sejam elas individuais ou coletivas. Ou seja, a produção de discursos seria uma entre variadas formas de poder pelas quais os indivíduos seriam limitados reciprocamente através de mecanismos externos e internos que norteariam suas ações.

> *"Existem, evidentemente, muitos outros procedimentos de controle e delimitação do discurso. Aqueles de que falei até agora se exercem de certo modo do exterior; funcionam como sistemas de exclusão; concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo. (...) Pode-se, creio eu, isolar outro grupo de procedimentos. Procedimentos internos, visto 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, 1999, p. 21)*

Observando o texto acima, percebemos que Foucault direciona seus ouvidos para captar o som que ecoa dos espaços marginalizados, para ouvir as vozes dos que, por adotarem um comportamento desviante dos limites estabelecidos pelas normas exigidas, foram silenciados. Assim, problematizará as práticas discursivas que legitimaram a História oficial do Ocidente, pois percebe que as mesmas omitiram os conflitos enfrentados pela razão. Constatará que, por trás da lógica apresentada pela linguagem sistematizada, manifestaram-se formas de comunicação desmedidas, produzidas por mecanismos que não estariam limitados aos saberes institucionalizados. Seriam tais discursos que, segundo ele, guardariam diferentes registros da participação dos excluídos e assujeitados nas sociedades e em suas respectivas instituições. Ou seja, seriam como evidências reveladas por meio de uma espécie de arquivo das ações individuais e dos fatos sociais e, por isso, se constituiriam como informações, imprescindíveis à consolidação de uma compreensão que ultrapassaria os limites estabelecidos por meio do controle oficial. Assim, afirma:

> *"Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes,*

> *mas não autônomas, que permitem circunscrever o "lugar" do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição.". (FOUCAULT, 1999, p. 56)*

Em decorrência desta evidência, perceberá a necessidade de destacar o vínculo estabelecido entre os discursos produzidos e reproduzidos entre os agentes sociais e as múltiplas formas de poder manifestadas a partir de ações e estratégias institucionais, empregadas tanto no plano epistemológico quanto no ideológico por meio das inúmeras áreas de atuação do conhecimento. Neste cenário estabelecido, os atores que comandam os diversos setores sociais, determinariam o controle dos comportamentos na tentativa de combater as possíveis ameaças, produzidas por grupos e indivíduos que coloquem em risco a estabilidade desejada. Assim, mesmo que os indivíduos busquem promover mudanças em seus comportamentos que lhes permita reagir a esse controle externo, a natureza excludente do sistema cuidará para que essas possíveis reações sejam combatidas e as vozes de seus opositores sejam distorcidas ou caladas por meios eficientes de censura.

Segundo Foucault (1999), tais interdições ocorreriam por intermédio de situações que facilitariam a manutenção do controle. Em certos momentos, alguns temas passariam a ser tratados com certa restrição, transformados em tabus, e, por isso, seriam vistos por meio de uma aura proibitiva. Velados à maioria dos indivíduos, seriam compreendidos, de maneira exclusiva, pela ótica da minoria que detêm o poder. Foucault destaca que, nessas ocasiões ou circunstâncias, as falas seriam submetidas às mais variadas restrições que proibiriam a livre exposição de opiniões ou ideias por meio de uma rígida censura. Ou seja, o direito de expressão passaria a ser concebido como um privilégio daqueles que fossem autorizados a proferir qualquer parecer sobre os respectivos assuntos. Assim, ninguém estaria em condições de falar sem atender a determinados critérios estabelecidos pelas relações de poder. Dessa forma, entende-se que a prática do discurso ficaria restrita a condições específicas, por meio de características estabelecidas como necessárias para que esses mesmos discursos pudessem ser proferidos.

I. 2. O exame genealógico do racismo e consolidação da biopolítica

Em um curso ministrado entre 1975 e 1976, "Em defesa da sociedade", Foucault faz uma análise genealógica do racismo e passa a entendê-lo por meio de um processo legitimado por um discurso com características históricas e políticas excludentes. Busca o caminho da contraposição oferecendo uma postura política antagônica baseada em movimentos discursivos que são identificados por uma perspectiva filosófica localizada, sem pretensões de estabelecer o controle de todas as posições tomadas, de maneira singular, pelos indivíduos por intermédio da sedutora motivação do encontro com a verdade universal e absoluta. Assim,

apresenta uma compreensão contra-histórica, que analisa a importância dos confrontos entre as raças e suas relações com o poder, com o saber e com a verdade.

Segundo ele, existiria uma espécie de guerra permanente entre as raças, onde o poder manifestar-se-ia com o objetivo de amenizar os diversos conflitos, por intermédio de um processo político que os manteriam de diversas formas. Assim, seria necessário forjar o discurso pelo viés histórico decorrente de um movimento não estável, que se fortaleceria ao tornar evidente a diferença entre as raças pela identificação da origem das distinções existentes entre os grupos, tornando possível a defesa entre os mesmos a partir de ataques estabelecidos por aqueles que atingissem à hegemonia. Tal discurso pressupõe o confronto das raças não pela via da classificação biológica dos seres humanos, inspirada na concepção darwinista, mas a partir de aspectos culturais, tais como: crenças, hábitos, costumes e linguagens.

Foucault (2002) afirma que tal fenômeno, envolvendo o discurso sobre o conflito entre raças, passará por transformações significativas. Tal motivação será produzida pela biopolítica e pelas interferências causadas com surgimento da biologia, onde os aspectos políticos, que legitimavam o discurso, passam a dividir espaço e a serem esclarecidos por meio de vias científicas. O Estado, não mais submetido ao controle emanado do soberano, revelará uma configuração de poder com características distintas que passam a exigir a presença de múltiplos setores e instituições visando resultados mais eficientes e racionais, contemplando, de forma mais direta, os interesses da burguesia emergente, que, não só, passará a estabelecer as regras da economia, mas que, ainda, definirá privilégios e direitos. Assim, além da população ser extremamente afetada por meio dessas significativas transformações nos diversos setores sociais, sejam elas de natureza política, econômica ou científica, torna-se alvo de uma estratificação implacável, por intermédio de uma divisão estabelecida e justificada pela ótica do racismo. Em decorrência disso, ocorrerá a diminuição das lutas nos espaços por direitos, pois as raças serão submetidas ao controle rigoroso, onde os corpos passam a receber cuidados visando à formação de uma população sã, por intermédio de diferenciações genéticas que determinam características que classificam os indivíduos como superiores ou inferiores.

Desta forma, as nações modernas, a partir do final do século XVIII, ao conciliarem deliberações políticas com os respaldos científicos, encontraram no racismo um importante mecanismo que passou a estabelecer, de maneira eficiente, a evolução social por intermédio de ações que objetivavam a purificação racial pelo processo de branqueamento, do extermínio ou extinção das raças classificadas como inferiores – que no caso do Brasil estaria, majoritariamente, representada pelo grupo de africanos e por seus descendentes[10]. Neste

[10] "[...] A mestiçagem simbólica traduz, assim, a realidade inferiorizada do elemento mestiço concreto. Dentro desta perspectiva a miscigenação moral, intelectual e racial do povo brasileiro só pode existir enquanto possibilidade. O ideal nacional é na verdade uma utopia a ser realizada no futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade brasileira. É na cadeia da evolução

momento, visando à manutenção do equilíbrio e à formação de sociedades saudáveis, os Estados passaram a ter incumbência da adoção de políticas de Saúde Pública que buscassem detectar e classificar os possíveis riscos apresentados pelos indivíduos que engrossam as fileiras dos excluídos sociais. Ou seja, os Estados, por intermédio da biopolítica, foram envolvidos em um paradoxo, pois, a princípio, seriam impulsionados por medidas que assegurariam o bem estar de sua população, no entanto, não abriria mão de critérios raciais que justificariam o extermínio da massa de rejeitados.

Assim, a análise foucaultiana sobre racismo volta-se para o cenário europeu, no período de transição entre os séculos XVIII e XIX, onde passa a detectar que sua fundamentação estaria baseada na articulação das perspectivas oferecidas por recém formadas áreas do saber - como a psiquiatria e a biologia - e as estratégias políticas modernas. Ou seja, Foucault passará a discutir, pormenorizadamente, o desenvolvimento, consolidação e consequências do racismo científico, tendo como resultado uma compreensão mais precisa do seu surgimento associado às justificativas biomédicas.

> *"Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem a corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-poliítica do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma "biopolítica" da espécie humana". (FOUCAULT, 2002, p.289*)

Segundo o autor, o processo histórico de discriminação racial não se desenrolará, de maneira restrita, pela justificativa ideológica, será utilizado como força motriz na manutenção do poder colonial e na consolidação das exigências estabelecidas pela economia capitalista, tendo seu domínio estendido ao âmbito científico, artístico, filosófico e cultural. Nestas condições, será produzida a suposta concepção da supremacia cultural européia em detrimento das demais, principalmente no que diz respeito às culturas originárias do continente africano, passando a considerá-las como inferiores.

---

social que poderão ser eliminados os estigmas das "raças inferiores", o que politicamente coloca a construção de um Estado nacional como meta e não como realidade presente." (ORTIZ, 2006, p. 21)

De acordo com Leila Leite Hernandez (2005, p. 18), tal estratégia visava legitimar a submissão dos corpos dos africanos e de seus descendentes por meio do trabalho escravo e, ainda, extinguir o legado cultural e histórico pela sua permanente depreciação. A partir deste momento, o negro será concebido pela ótica da inferioridade evolutiva, justificada pelas classificações taxonômicas e fenotípicas, conduzido à condição subumana. Assim, classificado como um ser primitivo, com características animalescas e instintos aflorados, necessitaria ser submetido ao controle permanente e a severas punições - quadro que justificaria a manutenção de um processo ideológico, perpetuando na memória coletiva o modelo cultural eurocêntrico como padrão de pensamento e comportamento, gerando como consequência a subalternidade existencial, estética, política e epistemológica do negro[11].

Segundo Michel Foucault, é neste cenário que o racismo se transformará em um instrumento eficaz na legitimação, exclusão ou aniquilação dos indivíduos classificados como anômalos a partir dos critérios estabelecidos pelos padrões oficialmente instituídos.

> *"Com efeito, o que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Em resumo, de esclarecer uma censura que será do tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer censuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder". (FOUCAULT, 2002, p. 304-305)*

Com o surgimento de novas técnicas de poder direcionadas ao controle dos indivíduos, entre o século XVIII e XIX, passou-se a assegurar a distribuição espacial dos corpos e, também, a organização de um campo de visibilidade para garantir um maior domínio sobre suas vidas. Trata-se de um sistema de inspeção, de vigilância e de hierarquia, uma forma de tecnologia disciplinar, introduzida a partir de meados do século XVIII, que apesar de conviver com as técnicas disciplinares existentes, revelará a pretensão de ampliar o uso de recursos com características disciplinares.

Esta nova tecnologia de controle não mais se aplicará ao homem-corpo, pois não será baseada na perspectiva individual do homem. Seu objetivo será estabelecer o controle das massas e privilegiar alguns processos que se dão de maneira mais específica, por intermédio do nascimento, da morte, da reprodução e das doenças que atingem os indivíduos que delas

[11]Uma perspectiva que entende o homem como um ser único e universal, respaldado por uma identidade biológica, possuidor de uma "natureza imutável".

fazem parte. Diferente da forma de poder manifestada anteriormente, que estava baseada na relação entre os indivíduos, esta nova tecnologia de poder apresenta-se como um recurso eficiente a produção da massificação dos homens, passando a priorizar as estratégias que possam afetá-los na condição de espécie.

Definida por Foucault (2003) como “uma biopolítica da espécie humana”, esta nova tecnologia de poder se processaria, de maneira eficiente, pela intervenção junto a alguns campos do saber, surgidos no período. Por exemplo, a medicina seria uma das áreas que teria oferecido recursos para que o processo fosse bem sucedido. Segundo ele, as ações destinadas à higiene pública ou à medicalização das populações foram mecanismos que ajudaram a efetivar a exclusão de indivíduos que se encaixassem nos quadros de loucura, incapacidade ou delinquência. Ou, ainda, por meio do âmbito das estatísticas, com base em indicadores que apontassem às taxas de nascimento e morte, o problema do ambiente e de seus efeitos práticos sobre a vida humana ou entre outros campos que ela passa a intervir - uma nova tecnologia de poder que revelará mecanismos muito eficientes na busca do controle das populações.

Assim, as principais instituições sociais existentes passam a estar envolvidas no processo. Pelos seus respectivos agentes, adotam estratégias de domínio sobre as populações com o intuito de evitar o surgimento de quaisquer ameaças que possam promover desequilíbrios em suas bases, oferecendo em troca compensações que, supostamente, garantiriam uma atmosfera de estabilidade. Tal situação gerará a necessidade de adoção de mecanismos de segurança com o intuito de detectar e coibir os riscos aleatórios promovidos através das ações individuais e coletivas. Ou seja, será promovido o estabelecimento de um processo de normatização que passará a definir o perfil dos que devem receber mais cuidado e proteção, justificado por um suposto controle de qualidade de vida.

A partir dessas descobertas, Foucault (2003) define que esta transformação, executada nos mecanismos de poder, apresentará associações com a manifestação do processo de desritualização da morte. Segundo ele, até o século XVII, o soberano terrestre, por intermédio do exercício dos privilégios que sua condição de nobreza lhes conferia, representava a vontade de Deus sobre a face da terra, respaldando o seu controle sobre todas as coisas, inclusive o direito de fazer morrer ou de deixar viver. A partir do século XVIII, a morte passará a ser considerada um fenômeno privado. Se antes era vista como a expressão máxima do poder do soberano, no momento seguinte é transformada em uma experiência particular, livre do alcance do domínio real. Em suas palavras:

> *“A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas da natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração;*

> *explosão, portanto de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um "bio-poder". (FOUCAULT, 2003, p. 131-132)*

Como podemos observar, o biopoder será encarregado do controle, da organização e da normatização da vida. O que poderia se desvelar como um paradoxo, pois, a princípio, teria o objetivo de potencializar a vida, e a seguir passaria a oferecer contribuições contundentes à legitimação de iniciativas e políticas de cunho racistas, ou seja, o deixar morrer. Assim, o racismo passará a ser usado como um eficiente mecanismo de promoção da fragmentação da população. Permitirá que se execute, com muito sucesso, a exclusão de grupos humanos que, por não se encaixarem no perfil determinado pelos modelos utilizados para definir valores, comportamentos e biótipos ideais, serão colocados à margem de quaisquer privilégios. Tal medida garantirá os direitos àqueles que, em nome do equilíbrio e do bem estar social, correspondem à parte da população que deve sobreviver.

> *"Vocês compreendem, em consequência, a importância – eu ia dizer a importância vital – do racismo no exercício de um poder assim: é a condição para que se possa exercer o direito de se matar. Se o poder de normalização quer exerce o velho direito soberano de matar, ele tem que passar pelo racismo. E se, inversamente, um poder de soberania, ou seja, um poder que tem direito de vida e de morte, quer funcionar com os instrumentos, com os mecanismos, com a tecnologia da normalização, ele também tem de passar pelo racismo. É claro, por tirar a vida não entendo simplesmente o assassínio direto, mas também tudo o que pode ser assassínio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc." (FOUCAULT, 2002, p.306)*

Segundo Foucault (2002), o racismo torna-se mais que uma mera prática de exclusão de grupos ou indivíduos classificados como inadequados, transforma-se em um mecanismo de extermínio cujo uso, passa a ser justificado para defender os interesses de parte da população que gozam do direito de serem protegidos e de terem suas vidas preservadas. Tal estratégia ocorrerá de maneira direta, por meio de políticas públicas destinadas aos diversos setores – como saúde, segurança, educação e outros - ou indireta, por meio do processo de exclusão dos direitos políticos, pelas ações destinadas ao extermínio dos indesejados.

Com intuito de exemplificar, Foucault (2002) destaca o nazismo como um modelo bem sucedido, ocorrido no século XX, que demonstra grande eficácia no processo de implantação de mecanismos que produzem êxito na execução da biopolítica, legitimando o direito de matar, através de uma política de extermínio em massa, adotada durante a segunda guerra mundial, conciliando o racismo com as práticas eugênicas, não restritas à perseguição anti-semita. Sua ação foi ampla, atingindo a vários setores sociais, que os nazistas definiam como indignos de continuarem sobrevivendo – como os homossexuais e ciganos, que também foram perseguidos e exterminados. Tal processo desenrolava-se de maneira distinta aos condenados e aos que possuíam o poder de condená-los: aos primeiros restavam a exclusão e as práticas

que visavam à esterilização, o genocídio e a eutanásia; aos algozes, os arrolados nos quadros que compunham a chamada “raça ariana”, eram concedidos privilégios, inclusive o nobre direito à procriação - numa tentativa de perpetuar, por meio das futuras gerações, o predomínio dos arianos.

A eficiência deste processo foi garantida por intermédio de articulações bem sucedidas no âmbito das decisões político-ideológicas nos territórios dominados. Um exemplo da abrangência e eficácia da estratégia nazista foi o estímulo dado aos soldados que ocupavam os territórios invadidos, para substituir as baixas obtidas através dos confrontos. O Estado nazista estabeleceu medidas que visavam garantir a vida e a educação das crianças geradas nessas condições. Elas seriam conduzidas a instituições – orfanatos especiais – incumbidas de moldá-las nos padrões ideológicos estabelecidos[12]. Assim, pôde-se ver concretizado um projeto político que contemplava, de maneira muito competente, as propostas racistas apoiadas no darwinismo social, pungentes no século XIX, através do extermínio dos excluídos.

Segundo Foucault (2002), as ações executadas pelo partido nacional-socialista alemão, dos anos de 1930 até o final da segunda guerra mundial, seriam entendidas como exemplos contundentes do racismo incorporado por um governo para promover a divisão do corpo social, constituindo não só adversários, mas, também definindo os inimigos do equilíbrio e da ordem social instituída. A implantação da política de segregação nazista, em nome da purificação das raças, só foi possível através da definição de um inimigo de guerra em meio a uma população vulnerável aos seus ataques.

> *“Tem-se, pois, na sociedade nazista, esta coisa, apesar de tudo extraordinária: é uma sociedade que generalizou absolutamente o biopoder, mas que generalizou, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar. Os dois mecanismos, o clássico, arcaico, que dava ao Estado direito de vida e de morte sobre seus cidadãos, e o novo mecanismo organizado em torno da disciplina, da regulamentação, em suma, o novo mecanismo de biopoder, vêm, exatamente, a coincidir. De sorte que se pode dizer isto: o Estado nazista tornou co-extensivos o campo de uma vida que ele organiza, protege, garante, cultiva biologicamente, e, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar quem quer que seja – não só os outros, mas os seus próprios. Houve, entre os nazistas, uma coincidência de um biopoder generalizado com uma ditadura a um só tempo absoluta e retransmitida através de todo o corpo social pela formidável junção do direito de matar e da exposição à morte. Temos um Estado absolutamente racista, um Estado absolutamente assassino e um Estado absolutamente suicida. Estado racista, Estado assassino, Estado suicida. Isso se sobrepõe necessariamente e resultou, é claro, ao mesmo tempo na “solução final” (pela qual se quis eliminar, através dos judeus, todas as outras raças das quais os judeus eram a um só tempo símbolo e a manifestação) dos anos 1942-1943 e depois no telegrama 71 pelo qual, em*

[12] “Estas crianças eram levadas para os centros *Lebensborn* na Alemanha para serem “germanizadas”. As crianças “germanizadas” eram adotadas por famílias com membros na SS e outros casais simpatizantes do nazismo”. CASUS BELLI. A trágica História das Crianças do Lebensborn, 2013. Disponível em: <http://epaubel.blogspot.com/2013/01/pol-trágica-estoria-das-criancas-do.html.> Acesso em: 10 mar. 2016.

> *abril de 1945, Hitler dava ordem de destruir as condições de vida do próprio povo alemão".* (*FOUCAULT, 2002, p.311)*

Baseando-nos nessas reflexões, entendemos que o racismo de Estado seria utilizado como um recurso de dominação que viabilizaria o controle dos submetidos por intermédio do uso da força e da violência. Não deveria ser compreendido como uma mera expressão do ódio de uma raça contra a outra, motivado por aspectos culturais ou étnicos, mas um mecanismo de poder extremamente complexo e eficiente. Apesar de ser um fenômeno histórico antigo, teria se manifestado de maneira muito específica na Modernidade, revelado como uma estratégia de poder a serviço dos Estados Modernos. Nas palavras do autor:

> *"É aí creio eu, que intervém o racismo. Não quero de modo algum dizer que o racismo foi inventado nessa época. Ele existia há muito tempo. Mas eu acho que funcionava de outro modo. O que inseriu o racismo no mecanismo do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental de poder, tal como se exerce nos Estados Modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo". (FOUCAULT, 2002, p. 304)*

É importante afirmar que, com o aparecimento do racismo de Estado, há um reforço relacionado ao discurso em torno da guerra de raças. Foucault (2002), pela abordagem genealógica, aponta que a partir do século XVIII uma nova forma de discurso envolvendo a história se manifestará. Uma abordagem histórica e política das sociedades que seguirá um caminho distinto dos discursos caracterizados por aspectos jurídicos e filosóficos, pois apresentará a guerra como um mecanismo imprescindível à fundamentação das relações de poder no cenário social – acompanhada, principalmente, da força político-ideológica. Que será produzido a partir de uma perspectiva imanente, pronunciado de lugares em que os sujeitos estejam situados tanto histórica quanto politicamente, e não de uma suposta condição de neutralidade. Segundo ele, este discurso de cunho histórico-político foi responsável em indicar que a função da história oficial não seria revelar a verdade, mas glorificar a forma violenta pela qual o rei adquirira o poder, impulsionado pela violência das guerras, alimentada pelo sangue e pelo silêncio dos adversários.

Tal prática discursiva não manterá vínculos com a concepção histórica que elevava o soberano à condição de supremacia máxima e de domínio sobre o povo. Deve ser compreendido como uma declaração que, de maneira subversiva, se configurará como uma guerra silenciosa, oculta aos olhos, por meio de conflitos e lutas empreendidas entre sociedades, grupos e raças, a partir de determinações e ordens que estão para além dos anseios de um soberano. Segundo Foucault, uma atitude na contramão da narrativa oficial que ajudaria a engrossar o coro composto pelas vozes revolucionárias.

> *"A história do projeto e da prática revolucionários não é, creio eu, dissociável dessa contra-história que rompeu com a forma indo-européia de práticas históricas vinculadas ao exercício da soberania; ela não é dissociável do aparecimento dessa contra-história que é a história das raças e da importância que seus enfrentamentos tiveram no Ocidente. Poderíamos dizer, com uma palavra, que se abandonou, que se começou a abandonar, no fim da Idade Média, nos séculos XVI e XVII, uma sociedade cuja consciência histórica ainda era do tipo romano, ou seja, ainda centrada em rituais da soberania e nos seus mitos, e que depois se entrou numa sociedade de tipo digamos, moderno (uma vez que não temos outras palavras, e a palavra moderno é evidentemente vazia de sentido) – sociedade cuja a consciência histórica não é centrada na soberania e no problema de sua fundação, mas na revolução, em suas promessas e em suas profecias de libertações futuras". (FOUCAULT, 2002, p.93)*

Apesar da aproximação demonstrada com essas vozes revolucionárias, o transcurso do século XIX, demonstrará que o discurso apresentado como via alternativa à história oficial se tornará refém da perspectiva epistemológica proeminente. Segundo Foucault (2002), o racismo será transformado numa ideologia justificada pelo evolucionismo, que legitimará cientificamente o conflito entre as raças. Assim, será desenvolvido o racismo com bases sócio-biológicas que tornará factível a existência de uma "raça superior", respaldada por uma suposta bagagem genética que lhe garantirá a superioridade física e intelectual, e que, ainda, viabilizará a evolução humana eliminando os possíveis riscos proporcionados pelo legado oferecido pelas, ditas, "raças inferiores" – uma ação eficiente contra a degeneração da espécie humana[13].

Assim, os argumentos envolvendo o conflito entre raças passam a legitimar as ações institucionais na promoção da normatização dos grupos sociais. O racismo institucionalizado pelo Estado possibilitará o controle da população, passando a submetê-la ao rigor das normas para que os excessos e anomalias, apresentadas por seus membros, possam ser coibidos. Nesse momento, respaldado por recursos teóricos, oferecidos pelas áreas médicas e biológicas, suas instituições viabilizam o surgimento de tecnologias de poder que dão respaldo ao direito de exclusão e de morte na sociedade. Segundo Foucault:

> *"[...] Enfim, o tema do Estado, que era necessariamente injusto na contra-história das raças, vai se transformar em tema inverso: o Estado não é instrumento de uma raça contra uma outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça. A ideia de pureza da raça, com tudo o que comporta a um só tempo de monístico, de estatal e de biológico, será aquela que vai substituir a ideia da luta das raças".* (*FOUCAULT, 2002, p. 95)*

Voltando o olhar para a manifestação do racismo no Brasil, entende-se que apesar de não haver uma legitimação explícita por parte do Estado, sua manifestação sempre se deu, de maneira significativa, através das práticas e dos discursos. De forma velada, o racismo brasileiro foi absorvido pela chamada "democracia racial" (ORTIZ, 2006, p. 36-37), que seria

[13] O conceito de degeneração inspirou teóricos de várias áreas do conhecimento a laçarem a defesa em favor de reformas sociais baseadas no controle médico e na segregação social e racial. Um dos mais proeminentes representantes desse respectivo grupo foi o Conde Artur de Gobineau. Em sua obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855), afirmar que a mistura de raças, por ser inevitável, proporcionaria a elevação dos riscos de degenerescência física e mental.

uma estratégia ideológica produzida pela intelectualidade com o intuito de manter privilégios e interesses de poucos, por meio de um processo de governamentalidade racional apoiado em um conjunto de saberes e tecnologia político-militar, em detrimento dos direitos fundamentais das minorias étnicas, que teria por objetivo a produção do controle dos submetidos à ideia da inexistência de diferenças entre os grupos pertencentes às diferentes raças e etnias presentes em solo nacional, deslocando o problema ao governo da vida dos indivíduos (biopolítica).

Segundo Renato Ortiz, em sua obra *Cultura brasileira e identidade nacional*, a problemática da construção da identidade do povo brasileiro baseada na amálgama étnica[14], oferecida pelo fenômeno da miscigenação, produz um sujeito histórico inspirado em um modelo racial, moral e intelectual completamente embranquecido - eurocêntrico. Ele indica que nas primeiras décadas do século XX foram desenvolvidas significativas transformações nos vários setores da sociedade brasileira, e que, a partir da Revolução de 30, tais mudanças foram inspiradas por um projeto político que visava à consolidação do Estado Nacional. Neste sentido, ele ressaltará a importância do trabalho apresentado por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala* que será utilizado como indispensável fonte teórica atendendo ao anseio de construção de uma imagem do brasileiro respaldada em uma perspectiva culturalista e não mais submetida ao jugo de uma herança atávica que, a seu ver, seria composta por imposições de um determinismo biológico, inspirado nas teorias raciológicas do século XIX.

Segundo Ortiz (2006, p.40-41), a partir da década de 1930, o campo teórico produzirá uma nova configuração das relações étnico-raciais, com base na existência de uma perspectiva de cordialidade entre brancos e negros. Um processo definido como uma suposta democracia racial, pois negará a existência de conflitos e desigualdades étnicas. Porém, apesar da tentativa de se forjar um universo harmônico entre os grupos, o preconceito racial continuará manifestando-se com força através das relações estabelecidas na sociedade. Os negros continuarão sendo marginalizados, não obstante os argumentos políticos apontarem para uma pseudo-absolvição relativa ao atraso presente no Brasil. Ou seja, a tentativa de uma suposta igualdade entre brancos e negros no país, além de não conseguir ultrapassar o plano das teorias oferecerá contribuições significativas à construção de uma imagem estereotipada do negro – a herança atávica se mantém.

---

[14]Renato Ortiz (2006, p.21) diz que esta ideia da mestiçagem representava mais que uma realidade palpável, poderia ser entendida como um anseio social. Os aspectos étnicos e morais, apresentados por esse processo de mestiçagem, viabilizariam a adaptação dos elementos culturais europeus em solo brasileiro. Ou seja, a mesma concretiza-se de maneira real e simbólica por meio dessa amálgama étnica, que se manifestará de norte a sul, formada a partir desses elementos, através de suas relações sociais e pessoais, permitindo que o reconhecimento da desejada identidade nacional se materializasse na figura do mestiço, transformando em resultado eficiente e positivo do cruzamento das raças presentes em solos brasileiros, dando fim às anomalias transmitidas pela herança biológica.
Segundo Ortiz (2006, p.41), Gilberto Freyre, em sua obra "Casa Grande Senzala", deu um novo sentido ao conceito de miscigenação, caracterizou-o positivamente colocando-o como um símbolo da cultura brasileira, sob a influência do antropólogo anti-racista Franz Boas, que havia proposto que as diferenças raciais não eram justificadas a partir de parâmetros biológicos, mas desencadeados por fatores culturais e sociais. Assim, ele apresenta uma eficaz e inovadora perspectiva ideológica que será a base para a compreensão de uma identidade nacional para o Brasil, gerando a popularização da ideia da democracia racial que determinará o pensamento racial a partir dos anos 1930. Um fato que elevou a discussão sobre fusão racial ao centro do debate em torno do nacionalismo brasileiro, conferindo-lhe um caráter científico.

Ortiz (2006) afirma que os teóricos Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha vão forjar a concepção de mestiço a partir de um determinismo biológico, o que contribuirá à consolidação de uma identidade nacional brasileira. Eles utilizarão como base para suas teorias a perspectiva biológica para justificar o intenso hibridismo no Brasil no final do século XIX, onde, com a abolição da escravatura, foi estabelecida uma padronização que conduziu a população negra à condição de marginalização no cenário social. Os estudos desenvolvidos por esses teóricos foram cruciais para consolidação de um discurso reacionário contra os negros, contribuindo com as bases que auxiliariam na formação das Ciências Sociais brasileiras. Tal posicionamento teria sido inspirado em teorias, elaboradas em solo europeu em meados do século XIX, como: o Positivismo de Comte, o Darwinismo Social e o Evolucionismo de Spencer.

Desta forma, a figura do mestiço será redimida e passará a representar a rica diversidade racial brasileira. É neste momento que o Estado, através da adoção de inúmeras ações estratégicas de poder[15], buscará a consolidação de um projeto desenvolvimentista, onde a massificação do mito da mestiçagem será imprescindível, pois conduzirá à ocultação das diferenças e conflitos existentes entre os herdeiros da casa-grande e da senzala e motivará a adoção de uma postura pautada na ilusória sensação de pertencimento a uma coletividade homogênea e agregadora, baseada em uma espécie de identificação comum. Em suas palavras:

> *"[...] O que quero mostrar é que a operação Casa Grande e senzala possibilita enfrentar a questão nacional em novos termos. Daí eu ter afirmado que o sucesso da obra se encontra também fora dela. Ao permitir ao brasileiro se pensar positivamente a si próprio, tem-se que as oposições entre um pensador tradicional e um Estado Novo não são imediatamente reconhecidas como tal, e são harmonizadas na unicidade da identidade nacional. [...] O mito das três raças, ao se difundir na sociedade, permite aos indivíduos, das classes sociais e dos diversos grupos de cor, interpretar, dentro do padrão proposto, as relações raciais que eles próprios vivenciam. Isto coloca um problema interessante para os movimentos negros. À medida que a sociedade se apropria das manifestações de cor e as integra no discurso unívoco do nacional, tem-se que elas perdem sua especificidade. [...] O problema com que os movimentos negros se deparam é de como retornaras diversas manifestações culturais de cor, que já vêm muitas vezes marcadas com o signo da brasilidade. Uma vez que os próprios negros também se definem como brasileiros, tem-se que o processo de ressignificação cultural fica problemático. O mito das três raças é, neste sentido, exemplar: ele não somente encobre os conflitos raciais como possibilita a todos de se reconhecerem como nacionais." (ORTIZ, 2006, pp. 43-44)*

[15] Ortiz afirma que o projeto de Getúlio Vargas para implantação de uma ação que consolidasse uma identidade nacional leva-nos ao reconhecimento de um Estado que quer expressar sua força através da afirmação da necessidade de construção desse mesmo projeto a partir da consolidação de uma política que estabelecesse um cenário nacional coeso, unificado e ordeiro. Um projeto que estimulasse a adesão dos diferentes grupos sociais a um projeto que revelasse o Brasil como uma nação singular. Que promovesse mecanismos que gerasse no inconsciente coletivo a ideia de coletividade que levasse a superação das diferenças étnicas, raciais e culturais e que ajudasse a consolidação de uma história oficial harmônica e ausente de conflitos. Segundo ele: "O que se assiste neste momento é, na verdade, uma transformação cultural profunda, pois se busca adequar as mentalidades às novas exigências de um Brasil 'moderno'." (ORTIZ, 2006, p. 43)

Ao analisarmos a citação, percebemos que a instalação de um processo de controle sobre a vida da população brasileira, fundamentado em determinações políticas e respaldos teóricos, será desencadeado a partir da propagação de um discurso que visa à assimilação do "mito das três raças", priorizando a concretização de um projeto de Nação. Para isso, o governo brasileiro, por meio de sutis estratégias políticas buscará instituir um cenário nacional harmônico e unificado, determinando ações que proporcionem à redução das fronteiras raciais, onde o negro possa ser capturado por um sistema opressor que buscará a sua descaracterização, extraindo os valores e os bens que constituem sua condição cultural originária, na tentativa de submetê-lo a uma proposta unilateral, composta por modelos que representam o anseio de políticos e intelectuais que intentam estabelecer o domínio ideológico dos comportamentos sociais e que, desta forma, passam a utilizar mecanismos que visam dirimir os riscos de conflitos ou as possíveis reações provindas das camadas populacionais atingidas[16], submetendo-as ao processo de docilização estimulando-as a aceitação do discurso motivado pelo ideal de consolidação do projeto de identidade nacional brasileiro e a negação de uma história de resistência construída por uma ancestralidade aguerrida que nunca deixou de lutar por sua liberdade – como é caso dos quilombos que eram estruturas comunitárias inspiradas nos valores culturais africanos, organizadas por negros que não aceitavam a desumana situação a qual eram submetidos no período escravista.

Entendemos que esta construção utópica[17], com a qual os indivíduos passam a se identificar como parte integrante de um todo, aparentemente, homogêneo, só se tornou viável porque suas consciências foram capturadas pelas estratégias montadas a partir da instalação de uma bio-política em território nacional. O Estado brasileiro, constituído como legítimo controlador dos direitos sobre a vida da população, passou a atingir os excluídos com uma série de interesses e representações que iam ao encontro de uma proposta de consolidação da uniformização cultural, étnica e racial, visava o aniquilamento definitivo das diferenças e o silenciamento dos grupos vitimados pela exclusão sócio-econômica, consolidando, assim, um projeto institucional que teria como objetivo a construção de uma espécie de memória pública que valorizasse a imagem de uma nação que fosse inclusiva [18]. Com base neste cenário,

---

[16]O Governo Vargas, através da utilização das tradições que constituíram a História do Brasil e da operação de táticas e estratégias políticas e culturais bem definidas, objetivava instituir as bases de reconstrução da identidade nacional. O Estado brasileiro a época fez uso da estrutura educacional, pública e privada, laica e religiosa, civil ou militar, com o intuito de promover a reestruturação da educação brasileira a partir de perspectiva nacionalista e patriótica. Segundo Giralda Seyferth, Professora do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/UFRJ, desde 1937 o nacionalismo estimularia o ideal de nação. Em suas palavras: "[...] o Estado Novo precisava da homogeneidade nacional, buscada, em primeiro lugar, na escola (imposição do espírito nacional pela supressão dos idiomas estrangeiros e pelo ensino do civismo), em segundo lugar, pela ação prática e simbólica do Exército, da polícia e dos brasileiros legítimos, fazendo valer o sentido da formação nacional, isto é, uma "tradição histórica" de miscigenação e assimilação. (REPENSANDO o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 225.)

[17] "É através de uma relação política que se constituí assim a identidade; como construção de segunda ordem ela se estrutura no jogo da interação entre o nacional e o popular, tendo como suporte real a sociedade global como um todo. Na verdade a invariância da identidade coincide com a univocidade do discurso nacional. Isto equivale dizer que a procura de uma "identidade brasileira" ou de uma "memória brasileira" que seja em sua essência verdadeira é na realidade um falso problema [...]" (ORTIZ, 2006, pp.138-139)

[18]Olívia Maria Gomes da Cunha, Professora do Departamento de Antropologia Cultural da UFRJ, no artigo intitulado "Sua alma em sua palma: identificando a "raça" e inventando a nação", aponta para organização, por parte do Governo Varguista, de ações e estratégias oficiais em torno da construção de uma memória pública em favor da valorização de uma imagem de nação inclusiva.

entendemos que essas estratégias e ações adotadas pelo Governo Vargas, no período do Estado Novo, encaixar-se-ia na perspectiva foucaultiana relativas à bio-política.

Tal projeto, na verdade, é constituído pela promoção da exclusão dos indivíduos pertencentes às etnias marginalizadas, através da subordinação efetivada pelas estratégicas políticas implantadas. Um processo histórico conduzido pelas diretrizes culturais eurocêntricas que, por intermédio de um jogo articulado entre o poder e o saber, promoveram a invisibilidade do negro e o branqueamento das suas manifestações culturais. Tal desqualificação é legitimada pelas regras jurídicas e pela normalização avalizada pelas autoridades científicas, que definiram distinções e apontaram os rejeitados. A partir de uma nova política de Estado adotou-se um novo discurso sobre a população negra, desvinculado do seu legado histórico e biológico, fundamentado pelo discurso que defendia com veemência a construção da nação brasileira, inspirado nos elementos oriundos da herança cultural africana. Uma transformação que concedeu o aval de monumento ao que antes era visto como produto de uma cultura marginal, adequada às exigências da política oficial transformando-a em domínio público, ressignificada para servir ao universo simbólico forjado para o novo contexto social[19].

É nesse sentido que afirmamos que o "mito das três raças" pode ser definido como uma representação que além de legitimar o discurso ideológico, oferecido por esses mesmos intelectuais, auxiliará os grupos que mantêm o controle sobre o Estado a executarem um projeto político nacional que, através do monopólio deste poder simbólico, estabelecerá a homogeneização dos comportamentos adotados pelos indivíduos na sociedade, conferindo-lhes, como recompensa, a anestesiadora sensação de pertencimento. Um fenômeno que, a partir da perspectiva foucaultiana, baseada na análise genealógica, estaria diretamente associado ao processo de instalação do biopoder, pois conduziria a população submetida às avaliações estabelecidas por políticos e intelectuais, que agiriam como os "mediadores simbólicos". Ou seja, um país baseado em uma estrutura patriarcal e autoritária, composto por uma massa de analfabetos, estimularia os intelectuais a assumirem a condição de porta-vozes dos incapazes e excluídos – participantes de um projeto político-ideológico, objetivando a difusão da ideologia vigente. Nas palavras de Ortiz:

> *"[...] Se existem duas ordens de fenômenos distintos, o popular (plural) e o nacional, é necessário um elemento exterior a essas duas dimensões que atue*

Segundo ela, na época, os projetos intelectuais e institucionais sinalizavam para uma perspectiva do negro como objeto de intervenções e análises de uma área de pesquisa que buscava investigar o tema e viabilizar a implantação de uma política que identificasse e classificasse os indivíduos pelo viés da etnologia e biotipologia. Ou seja, a recém criada Antropologia brasileira buscava desenvolver estudos com o intuito de estabelecer comparações entre as culturas e distinguir os diferentes tipos humanos conforme correlações fisiológicas e psicológicas. Desta forma, os indivíduos passaram a ter seus corpos submetidos a políticas públicas específicas. Tais ações produziram uma leitura que contribuiu para formação de duas imagens do negro: o negro definido como raça, elemento absorvido pela perspectiva da nacionalidade, e os indivíduos negros, alvos de meticulosas avaliações do âmbito jurídico e científico. (REPENSANDO o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 262.)

[19]Fazemos alusão aos elementos originários do hibridismo cultural afro-brasileiro, transmutado em elementos que passaram a integrar ao acervo da cultura nacional, tais como: o samba, as festas populares, as danças e as manifestações religiosas.

> *como agente intermediário. São os intelectuais que desempenharam esta tarefa de mediadores simbólicos. Sílvio Romero, Gilberto Freyre, Roland Corbisier são na verdade agentes históricos que operam uma transformação simbólica da realidade sintetizando-a como única e compreensível. Dito de outra forma, o processo de construção da identidade nacional se fundamenta sempre numa interpretação. A relação com o Estado será em alguns casos direta, como para Corbisier, que procura estabelecer uma ideologia desenvolvimentista, fundamento de uma outra "ordem" social. Noutro indireta, como por exemplo, para Gilberto Freyre, que exprime a nostalgia de um Estado que se esgotou historicamente. Todos, no entanto, se dedicam a uma interpretação do Brasil, a identidade sendo o resultado do jogo das relações apreendidas por cada autor". (ORTIZ, 2006, p.139)*

Por isso, impulsionados pela genealogia foucaultiana, no próximo capítulo procuraremos encontrar possíveis estratégias que nos auxiliem, de forma efetiva, no combate a exclusão e ao preconceito racial aos quais os alunos negros estão submetidos, dentro e fora do espaço escolar. Assim, nos esforçaremos com o intuito de vencermos as dificuldades postas por intermédio de mecanismos estabelecidos por um modelo educacional embranquecido com o intuito de aplicarmos um método de ensino filosófico adequado às necessidades estabelecidas pela temática étnico-racial, a partir das deliberações definidas pela Lei 10.639/03 e inspiradas nas orientações sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da desconstrução do racismo, do combate ao preconceito e a discriminação, enfatizando ao discente a importância do reconhecimento da cultura e da História dos africanos e afro-brasileiros.

Buscaremos a reavaliação do currículo de filosofia sob a ótica genealógica e a sua aproximação da respectiva Lei (10.639/03) e, com isso, deslocaremos nossa atenção à análise mais específica das consequências do epistemicídio exercido sobre o africano e sobre o afrodescendente por meio das imagens e textos presentes no Livro Didático de Filosofia. E, assim, demonstraremos como o aluno afrodescendente seria atingido pelo fenômeno da excludência, que se manifesta dentro e fora da instituição de ensino, por intermédio da ação do embranquecimento e pelo processo de invisibilidade de sua imagem, que o projeta ao campo da subalternidade.

II. A reavaliação do Currículo de Filosofia sob a ótica genealógica e sua aproximação da Lei 10.639/03

A ação para inserir a Filosofia na grade curricular enquanto disciplina obrigatória por meio da implantação da Lei 11.684[20], de junho de 2008, deve estar para além da transferência de conteúdos e da cobrança do desempenho dos discentes, seu papel será o de fomentar discussões sobre a própria escola, os métodos de ensino oferecidos, as estratégias pedagógicas adotadas e seus respectivos objetivos, a formação esperada dos discentes e o quadro que envolve a formação e atuação do docente em sua prática. Assim, o ensino de filosofia, concebido a partir desta perspectiva, deve ser compreendido como um elemento pertencente ao contexto das relações de poder, estabelecidas no cenário escolar, e gerado em meio à força de seus respectivos discursos. Ou seja, por esta via pedagógica, o aluno será estimulado à conquista de uma consciência mais ampla acerca da realidade em que está inserido e aprenderá a resistir de maneira autônoma, como um agente que protagonize mudanças em si, no outro e no mundo, respondendo às exigências dos embates enfrentados e das participações propostas no meio em que está inserido. Este novo comportamento, adotado pelo aluno, será desencadeado a partir da análise dos aspectos teóricos que contribuíram, ao longo da história, na constituição dos componentes obrigatórios do currículo escolar. Cumprindo, assim, uma das finalidades propostas pela LDB, em seu 35º Artigo, que visa "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico".

A investigação genealógica nos auxiliará no exame dos problemas atrelados à história do pensamento em torno da educação, estabelecidos por meio dos confrontos ideológicos e políticos, envolvendo os interesses individuais e coletivos que, pelo controle estabelecido por intermédio das microrrelações e das macrorrelações de poder, revelam o lugar e o papel das diversas disciplinas da grade curricular. Por isto, torna-se imprescindível a compreensão das circunstâncias que levam à eleição dos discursos que, na escola, são concebidos como os responsáveis por instituírem a verdade por meio de regras, procedimentos e deliberações, que afetam, principalmente, as práticas e relações que envolvem os discentes dentro e fora do espaço escolar.

A concepção de história aqui posta não remete a uma linearidade, mas à constituição local e circunstancial de determinados saberes[21]. Portanto, não cabe uma reconstituição do ensino de Filosofia que seja percebida a partir de uma suposta uniformidade entre dois pontos, estabelecida entre a origem e o momento atual, mas a compreensão de que seria composto

---

[20] Ao ser implantada a respectiva Lei alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

[21] Gostaríamos de reforçar que a perspectiva genealógica visa alcançar a multiplicidade, os acasos, os devires, os acidentes, sem pretensões de alcançar uma compreensão do tempo que preserve a história em cenário de continuidade, mas, ao contrário, buscando definir os fatos a partir de sua singularidade.

por momentos distintos e estanques que, em sua descontinuidade, manifestar-se-ia por meio de uma de suas facetas: como uma disciplina pertencente ao currículo escolar contemporâneo.

Os nossos ouvidos aproximam-se da filosofia compreendendo-a como uma prática pedagógico-genealógica, construída e enriquecida, permanentemente, por discursos produzidos por aqueles personagens, normalmente, assujeitados e alijados no percurso de sua formação: o aluno. Pela perspectiva foucaultiana, o professor, como qualquer ator no cenário social, está mergulhado numa torrente de forças intrínsecas à história e à cultura que interagem e interferem na sua formação. Assim, vê-lo como uma espécie de "detentor exclusivo do saber", cujo objetivo seria repassar um conjunto de objetos de conhecimento e práticas universais, – um fenômeno que não estaria restrito a conduta dos professores de Filosofia, mas que poderia ser percebido na prática docente dos profissionais que lecionam nas demais áreas, em suas respectivas disciplinas -, seria negar sua condição de sujeito constituído pelas forças que emanam do contexto social ao qual está inserido - que interfere, de maneira contundente, na forma de ver, de agir e de pensar o mundo.

Ao ser afetado pelas estratégias de poder estabelecidas pelas Secretarias de Ensino – que no Estado do Rio de Janeiro, é representada pela Secretaria Estadual de Estado da Educação (SEEDUC) -, o docente passaria ater suas ações e decisões, dentro e fora de sala de aula, ameaçadas pelo risco da mera reprodução de exigências curriculares, sem levar em consideração a compreensão dos saberes que o transpassam. Por isso, entendemos ser a perspectiva genealógica um caminho necessário, pois elevará o ensino de filosofia à condição de instrumento que auxiliará o docente a identificar o processo de enfrentamento das questões que envolvem as experiências individuais e coletivas no cenário social, e, desta forma, o fará apto a desenvolver analises mais específicas do seu cotidiano escolar que o levarão a perceber-se envolvido em meio às incoerências imediatas no que tange a comunicação e ao cumprimento de metas estabelecidas na busca da concretização daquela que seria uma prática docente ideal.

Em um caminho inverso, a genealogia foucaultiana mostra uma perspectiva distinta daquela situada nos limites estabelecidos por teorias e orientações, como se fossem partes distintas de um todo. Ela possibilita-nos observar que as dimensões, teórica e a prática, que envolvem o ensino não podem ser concebidas como partes de um fenômeno único, mas constituídas como possibilidades que eclodem da necessidade permanente do sentido do ensinar entrelaçado ao sentido do aprender.

A associação a tal prática leva-nos a perceber a importância de ultrapassarmos os riscos de mantermo-nos presos a dicotomias produzidas pelas mais tradicionais e conservadoras perspectivas do fazer educacional que separam a prática da teoria e distanciam, através de critérios que definem como relevante a preservação de uma hierarquização, o docente do discente. Assim, segue-se uma metodologia que visa alcançar a

realidade afastada dos riscos produzidos por discursos respaldados por propostas inatingíveis ou por perspectivas utópicas.

Os discursos apresentados por meio da prática docente, no cotidiano escolar, passam a ser observados por seus efeitos gerados nas relações estabelecidas, onde os poderes e os saberes atuam. O espaço institucional, a sala de aula, revela os jogos de forças que são estabelecidos no sentido mais amplo, que podem ser percebidos como reflexo dos confrontos manifestados no cenário social, envolvendo os poderes econômico, político e ideológico[22].

Percebemos que as dificuldades enfrentadas no cotidiano de nossa prática docente é, também, efeito de uma formação deficitária, de uma graduação que não concedeu-nos recursos necessários para encarar os desafios apresentados a partir do momento em que assumimos a posição de regente em uma sala de aula da Rede Pública de Ensino. Entendemos que só o exaustivo exercício cotidiano a frente de turmas numerosas, às vezes com mais de 50 alunos, durante anos, conferiu-nos condições de produzir uma auto-avaliação que demonstrasse, de maneira honesta, um diagnóstico mais preciso sobre as limitações envolvendo a nossa condição de docente[23]. Inclusive, devemos apontar que uma das falhas percebidas em nossa formação acadêmica, seria que a mesma estaria voltada, estritamente, à aquisição de saberes que contemplam os discursos que defendem a tradição filosófica ocidental e seus respectivos cânones - que, a partir do olhar crítico de Renato Noguera (2014, p.22), contemplaria “os sistemas de posições e lugares geopolíticos da produção filosófica”.

Em decorrência deste fenômeno, entendemos que os saberes filosóficos historicamente legitimados são introduzidos nas salas de aula através de estratégias pedagógicas centralizadas em uma abordagem seletiva dos textos europeus de filosofia, desprestigiando, completamente, as fontes estranhas a este legado exclusivista. Assim, o protagonismo do docente passa a ser restrito, não resta espaço para um alunado que, de antemão, deve dedicar-se a ler autores cujas culturas em nada lhes soa familiar. Ou seja, o ensino de filosofia institucionalizado vai sendo desenvolvido de uma forma em que os discentes, são compreendidos como alvos passivos de políticas educacionais que objetivam servir, especificamente, as demandas do mercado de trabalho e os interesses econômicos, por meio de estratégias de poder que visam, estritamente, promover a manutenção do controle das ações individuais dentro dos moldes institucionais estabelecidos.

Entendemos que a educação brasileira, a partir da elaboração da Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, ultrapassou as demandas voltadas especificamente à formação profissional. Através desta respectiva lei, o Ensino Médio foi definido como a etapa

---

[22] O espaço escolar seria o reflexo das estratégias de controle sobre a vida da população, através da docilização dos corpos e de seus desejos. Pois aquele que deveria ser entendido como um espaço destinado à promoção da liberdade e ao combate às desigualdades existentes na sociedade, acaba atendendo aos interesses dos grupos que manipulam as estratégias e interesses pela via das microrrelações de poder, e negligenciam as necessidades que envolvem a realidade dos excluídos e rejeitados – como seria o caso da população Negra de nosso país.

[23] Afirmação que podemos fazer com muita propriedade, pois estamos a mais de treze anos regendo turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio nas unidades escolares pertencentes aos quadros da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC).

final da educação básica, movido por interesses mais amplos, como observado no seu 35º Artigo, que visa promover a formação do discente voltada às exigências propostas pelos estudos acadêmicos, combatendo o processo político centralizado no período ditatorial brasileiro, onde a filosofia foi sendo paulatinamente excluída do currículo escolar, primeiro através da Lei nº 4.024/61, que tornava o ensino de filosofia não obrigatório, e através da Lei nº 5.692/71, que provia a sua exclusão do currículo[24]. Para reforçar as estratégias de controle estabelecidas pelo governo militar, foi instituído o Decreto Lei 869/68, tornando obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), a disciplina Educação Moral e Cívica. Ambas foram implantadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e passaram a ocupar a condição de disciplinas que reforçariam os princípios ideológicos do regime autoritário conduzindo os alunos a exaltarem o nacionalismo e o civismo e, desta forma, privilegiando o ensino de narrativas tendenciosas e manipuladas em prejuízo de atitudes mais reflexivas e críticas - aspectos comuns ao comportamento dos que se aproximam do universo filosófico. Do contexto histórico da época manifestavam ações que buscavam coibir quaisquer reações por parte dos antagonistas ao sistema autoritário, como podemos perceber no decreto do Ato Institucional nº 5 (AI5), no dia 13 dezembro de 1968, e o começo do período onde a repressão manifestava-se da forma mais contundente - os “Anos de Chumbo”-, convidando aos opositores do Regime a seguirem o ultimato: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

É por esses motivos que as duas disciplinas, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, serão rejeitadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, por terem sido impregnadas de um “caráter negativo de doutrinação” [25]. Além disso, a nova Lei visará o estimulo de uma formação menos tecnicista e muito mais voltada à aquisição de uma condição de cidadania envolvendo a prática de uma postura mais ativa e de um poder reflexivo mais abrangente, conforme o inciso III do §1º do artigo 36 da referida Lei[26]. Uma formação respaldada em conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação que leve o discente a demonstrar um amplo domínio dos conhecimentos de Filosofia fundamentais à sua condição de cidadão e ainda o leve a dar sua contribuição à consolidação de uma sociedade mais

---

[24] Para Dermeval Saviani (1999), percebe-se, com a aprovação da respectiva Lei, a tentativa de solucionar, de forma intermediária, os excessos demonstrados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda. Ele estabelece uma comparação entre o projeto de 1948, o substitutivo Carlos Lacerda de 1958 e o texto da lei 4.024/61, priorizando o estabelecimento de único aspecto ideológico acerca da problemática educacional. Visando a organização do ensino aos anseios da política delibera a partir do golpe militar de 1964, como engrenagem que objetivava servir e sustentar a nova ordem socioeconômica, adequando-se a LDB 4.024/61, definindo-se como desnecessária o pleno cumprimento dos aspectos e exigências que envolviam a respectiva Lei. Servindo à ideologia desenvolvimentista defendida pela junta militar, adequou-se a LDB 4.024/61, através da promulgação da Lei 5.540/68, que promoveu a reforma estrutural do ensino superior – definida como a lei da reforma universitária. Ou seja, a escola, na condição de “aparelho ideológico”, segundo Saviani (1995, p. 37), cumprirá duas funções básicas: “contribui para formação da força de trabalho e para inculcação da ideologia burguesa.”

[25] MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>. Acesso em: 20 mar.2016.

[26] Referência à Lei 9.394/96, de 20 de dezembro, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

democrática. Nestas condições, percebemos que a importância de conduzir o discente a extrapolar a fronteira dos conteúdos curriculares obrigatórios e atingirem o exercício da prática filosófica torna-se necessária. Por isso, o docente deverá se posicionar de maneira crítica diante das imposições estabelecidas pelas estratégias de poder, baseado em critérios políticos e institucionais, manifestada através das práticas pedagógicas, onde a escola seria concebida, única e exclusivamente, como espaço legitimador de certos saberes e comportamentos, servindo aos interesses que visam materializar a biopolítica através da relação professor-aluno, em conformidade com as metas governamentais, respaldadas por aspectos disciplinares.

De acordo com Foucault (1996), a escola, a partir da Modernidade, aproxima-se das características que definem o sistema fabril, ambas podem ser descritas como instituições disciplinares, passando a operar de maneira similar, inspirando-se em uma espécie de vigilância hierárquica, submetidas à análise criteriosa e às interdições normatizadoras. Ou seja, a perspectiva disciplinar se manifestaria de maneira específica, através do uso do poder que objetiva a produção de corpos eficientes e dóceis, ou seja, adaptados às condições rotineiras no mundo do trabalho. Assim, os trabalhadores seriam afetados, indistintamente, por meio do rigor disciplinar, restritos à execução de funções específicas com tempo determinado, que, por uma rotina extenuante, buscaria alcançar objetivos coletivos. Um fenômeno que, segundo Foucault (1996), seria reproduzido na escola moderna, onde a pedagogia adotada estaria marcada por uma engrenagem disciplinar, onde mais relevante não seria a aquisição de conhecimentos, mas a adequação a uma forma específica de comportamento social, pois seria mais relevante a formação de seres docilizados e adaptados as exigências do modo de produção capitalista – indivíduos menos críticos, com pouco conhecimento, mas muito eficientes.

Ao apoiarmo-nos na genealogia foucaultiana, compreendemos a importância de se desenvolver um ensino que esteja mais próximo das recomendações apresentadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) onde é sugerido o diálogo entre a Filosofia e os conteúdos oferecidos pelas diferentes áreas do conhecimento, entre as disciplinas que compõem as grades curriculares, numa ação que visaria à ruptura com a perspectiva hegemônica na História da Educação no Brasil, baseada no modelo epistêmico eurocêntrico. Uma ruptura que, em nossa compreensão, beneficiaria o discente a partir da adoção de uma percepção mais criteriosa e detalhada da realidade, permitindo que ele vislumbrasse os atalhos estabelecidos pelas múltiplas manifestações dos saberes e seus desvios sem estar preso a uma compreensão universalizante e ofuscadora das diferenças, plenamente conectada aos processos que envolvem a realidade mesma em suas contínuas transformações. Uma ação pedagógica que, por meio de suas habilidades e competências, interagiria com aspectos oferecidos pela rica diversidade étnica e cultural presente em nosso país, e que auxiliaria, de maneira significativa, no processo de formação de um indivíduo mais

crítico e engajado na luta por uma sociedade mais igualitária e menos excludente, imbuído de um autêntico desejo de assumir a sua cidadania.

Nossa decisão não vai ao encontro do mero cumprimento de uma determinada lei, de maneira cega e incontestável, manifestando uma espécie de conformismo ou submissão ao Estado perante a força de mais um de seus dispositivos coercitivos. Entendemos que ao ser decretada a Lei 11684/08 leva-nos a uma importante avaliação sobre a oportunidade de conciliar uma perspectiva didático-pedagógica que seja inclusiva e que viabilize a introdução de benefícios proporcionados pelos estímulos à adoção da atitude filosófica num espaço estabelecido, historicamente, com bases em critérios de inclusão caracterizados pela fragilidade. Afirmamos isso porque, as propostas educacionais supostamente inclusivas respaldam-se em critérios éticos extremamente conservadores, baseados em uma falsa generosidade que busca expressar um suposto respeito às diferenças, previamente determinado a partir de regras que determinam a clara superioridade dos que possuem incumbência de conceder direitos, mas que na verdade esconde a intenção de identificar os degenerados, os anormais, e marcá-los com a tenaz da exclusão[27].

Segundo Foucault (2010) uma decisão que - apesar de voltada à política educacional, nos remete ao modelo de exclusão histórico, implantado a partir do século XVIII - buscava identificar os indivíduos que deveriam ser classificados como "anormais", a partir dos critérios estabelecidos pelo "modelo da inclusão do pestífero", apresentado como uma tecnologia de controle mais eficiente do que o modelo de "exclusão dos leprosos", que visava conduzir para fora dos limites da cidade uma população flutuante composta por rejeitados, fossem eles "mendigos" "vagabundos", "ociosos", "libertinos", etc. Segundo ele, ao invés de excluir os rejeitados, aqueles que apresentavam risco de contaminação à comunidade, eles eram colocados em territórios demarcados, compostos por bairros e ruas isoladas, e passavam a ser submetidos ao controle policialesco rigoroso através do olhar detalhado e eficiente dos inspetores.

> *"Ora, vocês estão vendo que uma organização como essa é, de fato, absolutamente antitética, oposta, em todo caso, a todas as práticas relativas aos leprosos. Não se trata de uma exclusão, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. [...] Trata-se, ao contrário, de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão* ***doentes***[28] *e os que não estão. Individualização, por conseguinte divisão e subdivisão do poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade. [...] Enfim, vocês estão vendo que não se trata de uma marcação definitiva de uma parte da população; trata-se de um campo perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma de saúde que é definida.[...] Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que*

[27] Fenômeno que nos remete ás reflexões de Nina Rodrigues (1957) que afirmava que os negros, a partir de uma perspectiva baseada no determinismo racial, eram considerados "degradados" natos, cuja condição racial era classificada com um "desvio doentio" em relação ao padrão de normalidade do ser humano (branco europeu).

[28] O grifo é nosso.

> *marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos". (FOUCAULT, 2010, p. 39-40)*

Embalados pelas críticas de Foucault, entendemos que uma proposta educacional que esteja, verdadeiramente, preocupada com o processo de democratização da escola deve combater a perspectiva que vise educar os indivíduos sob a égide da regulação e do controle de mentes e corpos, por intermédio do poder sobre as vidas que seleciona e define como qualificadas em detrimento dos que são enquadrados na condição de "desqualificadas" – num processo que constitui a educação num instrumento de poder que reforça as desigualdades sociais existentes entre os indivíduos. Assim, se quisermos de fato democratizar o espaço escolar devemos combater de maneira vigorosa o autoritarismo estabelecido pelas ações que envolvam seus agentes e, em contrapartida, promover estratégias que nos ajudem a resistir ao processo de hierarquização que vise definir quem são os indivíduos que devem ser beneficiados e os que devem ser rejeitados. Estabelecer condições que permitam a existência de uma estrutura escolar, onde o saber e poder não estejam intencionalmente vinculados, onde as relações sejam constituídas a partir da participação irrestrita de todos, onde o professor não seja concebido como uma espécie de tutor do conhecimento, mas alguém que vê na relação estabelecida com o aluno a possibilidade de consolidação de uma parceria.

Tal decisão torna-se relevante, pois os modelos tradicionais de ensino possuem a função disciplinadora, baseada em normas que apontam os possíveis desvios existentes e ajudam a definir os perfis de alunos que são suscetíveis à punição. Ou seja, pelas vias do poder e do controle, buscaram manter os critérios legais históricos que, de maneira violenta, definiram os padrões hegemônicos e, por conseguinte, auxiliaram na eficiente promoção de excluídos e discriminados – ações reforçadas, principalmente, pelas políticas raciais. Foram essas articulações políticas, deliberadas por minorias elitizadas, organizadas em diversos setores da sociedade, que elevaram a proposta eugênica à condição de meta da educação brasileira, como é o caso do Artigo 138-b da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. No parecer de Elisa Larken Nascimento:

> *"Essa Constituição manteria a eugenia como objeto e meta da educação brasileira. Continuaria em vigor a punição da vadiagem como crime[29], medida que entregava à polícia a ferramenta legal de repressão violenta à população negra. Era comum e corriqueira a prisão de negros por vadiagem e agressão física contra eles, pelo simples fato de terem a "mão fina". A criminologia fundamentada no determinismo biológico identificava fenótipo e características físicas que denunciavam a origem racial "suspeita" e a "degenerescência" dos indivíduos; de acordo com a classificação, eles pertenciam a um ou outro "tipo" criminal ou degenerado. Enfim, continuaria intacta e vigorosa, no novo regime, a base da exclusão da população negra do poder, da economia e da*

[29] Oriunda do Código Criminal do Império (Art. 295) e agregada da criminalização da capoeira no Código Penal de 1890 (Art. 402), a punição da vadiagem como crime prevaleceria até 1940, quando passou a ser regida pela Lei das Contravenções Penais. Até hoje, a vadiagem conta como contravenção penal. Art. 59 do Decreto-Lei n. 3688, de 3 outubro de 1941. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm.>. Acesso em: 15 jan. 2016.

> *sociedade: a noção endossada pela ciência do negro como "degenerado" e criminoso nato. Continuaria intacta, ainda, a inocuidade do princípio constitucional da "igualdade perante a lei", em vigor desde a Carta Imperial de 1824[30]". (NASCIMENTO, 2014, p.123)*

Em favor do combate à histórica discriminação racial no Brasil contra os negros africanos e seus descendentes, principalmente no que diz respeito às políticas e ações voltadas ao universo educacional, foi desencadeada a luta pela inclusão obrigatória do ensino da história africana e a mudança da perspectiva no que diz respeito à questão étnico-racial, estabelecendo como necessárias às reivindicações do movimento negro organizado. Questionar, a partir daí, entre outros problemas, a existência do legado histórico escravista manifestado por meio da discriminação racial presente em todos os espaços públicos e privados, que interferiu diretamente na vida de toda a população, inclusive na comunidade escolar – docentes, discentes, funcionários. E, em decorrência deste legado, tornou-se imprescindível um esforço maior a favor da implantação de políticas públicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira.

Desta forma, entendemos que por ser a Filosofia uma área do conhecimento que, por vocação, conduz os indivíduos à adoção de um olhar mais crítico e, por conseguinte, menos acostumado, diante da realidade, através da suas experiências cotidianas, não poderia jamais ficar a margem do compromisso aqui exposto. Apresenta-se como necessário que, em nossa prática docente, redobremos nossos esforços em direção à valorização de estratégias que visem à intervenção mais contundente contra a discriminação racial dentro do espaço escolar, principalmente, no que diz respeito aos conteúdos trabalhados em sala de aula e, desta forma, ampliarmos nosso compromisso com a adequação do currículo de Filosofia ao ensino das relações étnico-raciais.

Neste sentido, a decisão de tornar obrigatório o ensino de filosofia na última etapa do Ensino Básico pode ser compreendida, também, como uma decisão política relevante, principalmente, nos aspectos que envolvem a tentativa de transformar a escola e, mais especificamente, a sala de aula e em um espaço, verdadeiramente, democrático – pois, é através do processo de democratização do espaço escolar que formaremos alunos mais conscientes e participativos. Assim, as possíveis relações estabelecidas com as demais disciplinas da grade, através das variadas aproximações entre suas habilidades e competências, devem ser valorizadas, bem como a promoção de estímulos na direção da consolidação de Projetos Políticos Pedagógicos que visem o pleno respeito à alteridade e que auxilie, de maneira decisiva, à consolidação de um fazer educacional que conceba o respeito às diversidades, sejam elas étnicas, raciais, religiosas, sociais e outras, como a ação mais

---

[30] "Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824), Artigo 179, Inciso XIII; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891), Artigo 72, parágrafo 2º; Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de junho de 1934), Artigo 113, parágrafo 1º. Cf. BARROSO, 1986; ALVES, 1997; THOTH, 1997, n. 1. p. 155-166".

relevante à formação de indivíduos que sejam movidos pelo interesse de se preparar para os confrontos inevitáveis estabelecidos através das diferentes relações de poder existentes – político, econômico, ideológico, etc. – por meio da elaboração de estratégias que os auxiliem no combate à tentativa de grupos que buscam o controle das instituições sociais por meio da manipulação desses mesmos poderes e que, dessa forma, promovam ações que contribuam à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tal avanço, proporcionado pelo ajuste produzido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), através da Lei 11.684, de dois de junho de 2008, com a alteração do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, onde a necessidade de trabalhar os conteúdos de Filosofia nesses mesmos currículos mostrou-se um fator crucial à tentativa de consolidação de uma prática docente imbuída do desejo de formar cidadãos.

Para tanto, não devemos entender a sociedade como um todo harmônico e homogêneo, onde todas as diferenças seriam subsumidas com o intuito de favorecer uma perspectiva única, baseada em uma compreensão universal do ser humano inspirada nas características do homem branco, europeu, cristão, heterossexual, passando a concebê-lo como modelo identitário hegemônico - o sujeito que pode ser traduzido como uma consciência solipsista e a-histórica, responsável por sua própria construção. Um processo de governamentalidade que coloca a "população" como problema, definindo-a não como a soma de sujeitos oriundos de um determinado espaço, mas com o objeto gerado pelos mecanismos da biopolítica. Tal processo não implica uma simples gestão populacional, mas um controle das ações individuais, no uso do livre direito de escolha, em um contato mais pessoal ou por meio de relações estabelecidas com outros indivíduos. Portanto, seu êxito estará diretamente relacionado à eficiência das tecnologias governamentais adotadas no processo de adequação dos indivíduos às normas institucionalizadas como prioritárias, onde o Estado desenvolve suas funções e deliberações através de um controle racional. Segundo Foucault:

> *"Por essa palavra 'governamentalidade' eu quero dizer três coisas.Por governamentalidade, eu entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, analises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder que tem por alvo a população, como forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade, entendo a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que se pode chamar de "governo" sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. [...] Enfim, por governamentalidade, eu creio que seria preciso entender o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XVI e XVII Estado administrativo, foi pouco a pouco 'governamentalizado'." (FOUCAULT,1998, p. 291-292)*

Como podemos observar, Foucault compreende que o fenômeno da governamentalidade manifesta-se em um curso que se estende pelos resultados empreendidos entre as técnicas de dominação exercidas sobre o grupo e as técnicas que são executadas pelos próprios indivíduos. Segundo ele[31], o sujeito não é uma espécie de substância que mantêm um mesmo tipo de relação consigo mesmo em todas as circunstâncias, pois em cada relação comporta-se de maneira diferente. Ou seja, por intermédio da história os indivíduos manifestam-se por meio de diferentes formas de ser sujeito. Envolvidos em estratégias onde sua liberdade é exigida, passam a refletir sobre suas condutas, os meios de executá-las e os objetivos a serem atingidos. Assim, acabam se constituindo de uma forma determinada, por práticas adotadas, estabelecidas a partir de relações com "jogos de verdade", que são desenvolvidos por instituições e grupos que controlam as ações no cenário social. O sujeito se auto-reconhecerá nos diversos papeis e condições a partir das relações instituídas pelos normatizadores que, por meio de critérios e normas específicos e rigorosos, avaliaram sua conduta e escolhas, buscando o seu assujeitamento às condições previamente definidas como "ideais".

Posto isso, entendemos que uma proposta de ensino que, de fato, estimule o discente a assumir uma atitude de resistência diante dos mecanismos de poder que os levam à submissão aos padrões de subjetividade impostos, deve oferecer-lhe recursos que o projete à condição de sujeito que aja de maneira livre e consciente diante dos confrontos determinados pelas relações de poder geradas no cenário social, que os prepare para o combate contra as forças antagônicas e que os auxilie na realização de objetivos que envolvam interesses que sejam, realmente, genuínos. Esta condição poderá proporcionar ao discente um maior controle sobre suas ações, por oferecer-lhe uma compreensão mais nítida de seus limites, e, assim, aumentar as chances de defesa em meio às investidas dos jogos de poder, por intermédio de estratégias de domínio e controle, permitindo-lhe lutar com mais força por seus direitos, onde poderá alcançar mais autonomia para enfrentar os mecanismos de exclusão que envolvem o regime de normatização de identidades no Ocidente, historicamente empreendidos, com extrema eficácia, por nações que defendiam práticas de governo pautadas em princípios democráticos, mas que gerariam políticas que produziriam a legitimação da subserviência e do controle dos grupos estigmatizados e discriminados.

Inclusive, permitindo o estudante alcançar a percepção que no Brasil tal fenômeno concretizou-se, de forma violenta, desde o início de sua história, a partir do século XVI, através da escravidão da população negra oriunda do Continente Africano, e, assim, contribuiu à perpetuação histórica do racismo em nossas terras. A história oficial que silencia, precisa ser revista, retrabalhada e reinterpretada para que se permita que a guerra racial estabelecida em terras brasileiras seja, realmente, compreendida. Por exemplo, a suposta Abolição da

[31] FOUCAULT. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. 1984

Escravatura, conhecida como Lei Áurea, consolidada através da assinatura da Lei Imperial nº 3.353, no dia 13 de maio de 1888, não seria um ato de benevolência da parte de V. A. Princesa Isabel, mas um reflexo da forte influência das elites políticas e econômicas, com intuito de atingir seus interesses, que eram respaldados pelo aval dos intelectuais brasileiros, que ambos defendiam a política do embranquecimento como a forma mais eficaz de elevar o povo brasileiro à condição de povo civilizado. A lei de ouro, brilhante e bela, a Lei Áurea, segundo Eliza Larken Nascimento, seria na verdade uma política destinada à "purificação do estoque racial da nação", ou seja, a eliminação da "raça negra".

> *"Algumas explicações históricas alegam que a mão de obra escrava vinha sendo substituída por inexorável necessidade econômica, pois os negros não estariam "aptos" para o sistema de trabalho livre ou para as atividades exigidas pela nascente produção industrial. A justificativa não procede, pois os afro-brasileiros, escravizados ou livres, desempenharam trabalhos altamente sofisticados e se demonstraram "qualificados" para operar todas as mudanças tecnológicas até então introduzidas na economia brasileira. O maior motivo do incentivo à imigração europeia era a premente necessidade de embranquecer a população do país. A maioria negra causava mal-estar aos dirigentes de uma nação com aspirações republicanas, pois para o mundo "civilizado" ela sinalizava um país sem esperança de progresso. A abolição foi motivo de pânico: diante da perspectiva de uma cidadania majoritariamente negra se apressou a construção de políticas destinadas a apagar a "mancha negra", a "purificar o estoque racial da nação". O delegado brasileiro ao Congresso Universal das Raças, realizado em Londres no ano de 1911, declarou que o objetivo das políticas brasileiras era o de eliminar a "raça negra" e os "métis" no prazo de um século". (NASCIMENTO, 2014, p. 99)*

Exatamente em decorrência deste quadro histórico favorável a discriminação racial contra o negro, que se faz necessário a adoção de um ensino de filosofia que promova debates sobre a ideia de igualdade, sobre os princípios que possam auxiliar na consolidação do processo de estruturação de um Estado regido por um regime democrático que ofereçam mecanismos, dispositivos legais, que garantam os direitos de todos, de maneira indistinta - principalmente, as decisões voltadas à execução de programas de ações afirmativas que objetivem a reparação dos direitos que foram negados aos excluídos ao longo da história. Ou seja, promover discussões com os discentes sobre a relevância das ações que possam combater a discriminação que recaí sobre a vida dos indivíduos estigmatizados com as marcas da inferioridade e da degeneração – como vêm ocorrendo com os negros ao longo dos mais de 500 anos da história brasileira –, tornam-se imprescindíveis. Por isso, entendemos que o confronto decisivo aos múltiplos mecanismos de discriminação através de uma proposta educacional fundamentada em um diálogo permanente com os diferentes saberes, culturas e histórias revelar-se-ia como uma escolha indispensável, onde se educasse para compreender outro com respeito, onde as peculiaridades, características, valores e crenças individuais fossem concebidos como elementos indispensáveis na construção dos debates envolvendo o combate às ideologias discriminatórias - como é o caso da ideologia da degenerescência.

Sabemos ser de suma importância jamais apagar da memória a grave constatação de que a abolição da escravatura não trouxe garantias à população afro-descendente do direito à cidadania, mantendo-a nas mesmas condições precárias de vida que existia no período pré-abolicionista. Submetida ao rigoroso controle estabelecido pelas elites racistas, os negros eram excluídos pelos critérios que levavam em consideração sua condição étnica, sua cor e suas características físicas. No período colonial, a legitimação da escravidão associada à força do autoritarismo, expressa por proibições e perseguições empreendidas pelo Estado por intermédio da ação do aparato policial e do exército, alimentada pelos interesses dos grandes produtores, os barões do café[32], perpetuou a tese da "inferioridade" do negro no Brasil. Não podemos deixar de enfatizar que a perspectiva acerca do mestiço como um "degenerado", a proposta política do embranquecimento e o consolo de uma falsa democracia racial apresentaram-se como estratégias eficientes de controle ideológico, o que consolidou no inconsciente coletivo uma imagem do negro retorcida e estereotipada - como é o caso do argumento, muito difundido após a abolição da escravatura, da incapacidade do negro para o trabalho, utilizado como justificativa que visava atender os interesses das elites econômicas e políticas que buscavam, exclusivamente, favorecer a entrada de imigrantes com o objetivo do suposto fortalecimento da população brasileira através da política do embranquecimento.

Parece-nos imprescindível ensinar filosofia dialogando com a História e a Cultura africana e afro-brasileira. Por isso, entendemos ser crucial avaliar a implantação das exigências curriculares levando em consideração os objetivos propostos a partir da implantação da Lei 10.639/03, como por exemplo: a transmissão de conhecimentos relacionados às etnias africanas, o debate em torno do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial, o estimulo à luta pela igualdade de direitos, a reflexão sobre a importância do resgate dos fatos reais que envolvem a ancestralidade africana e afro-brasileira e a investigação sobre a relevância do negro na formação identitária brasileira.

Trabalhar, com honestidade, as informações ligadas à história e à cultura dos povos africanos torna-se necessário. Entendemos que os discentes devem ser estimulados à reflexão de cunho filosófico sobre os aspectos que marcaram, de maneira atroz e deturpada, estas etnias. Além disso, Levá-los a perceber que as imagens referentes ao continente africano, apresentadas na forma de resultados por intermédio dos esforços empreendidos por uma academia embranquecida, como aquelas utilizadas como suporte ilustrativo junto aos

[32] "Eram aqueles que, com a vinda da família real para o Brasil, tinham se instalado nas proximidades da corte, no Rio de Janeiro, ganhando terras para o seu cultivo (sesmarias) do príncipe D. João (1767-1826). A partir daí, iniciaram um movimento de interiorização rumo às terras férteis da região do Vale do Rio Paraíba (conhecida como Serra Acima), estabelecendo o cultivo de diversos produtos agrícolas, entre os quais o café, com mudas doadas pelo próprio D. João. Com o passar do tempo, abandonaram as demais culturas, passando a investir na plantação de café, diante das grandes possibilidades de lucros que ela oferecia. Esses homens, enriquecido, formaram o grupo conhecido como barões do café, que cresceu em importância social e política." MULTIRIO. A força dos cafeicultores. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br>. Consultado em: 15 jan. 2016.

conteúdos dos Livros Didáticos, inclusive através do Livro Didático de Filosofia, na maioria das vezes, com raras exceções, são estereotipadas. Um racismo epistêmico (NOGUERA, 2014) que, ao defini-lo, o caracteriza como um lugar exótico e primitivo, que não possui história e nem cultura, ocupado por habitantes violentos, sem nenhum senso moral, mergulhados em uma total ignorância, como se fossem meros corpos, completamente, desprovidos de racionalidade, prontos para serem utilizados como "ferramentas" empregadas em tarefas que serviriam ao bem estar dos ditos civilizados. Assim, através de reflexões filosóficas, pretendemos levá-los à compreensão de que o racismo seria um mecanismo que produz a desumanização daquelas sociedades e de seus respectivos membros, pois determina que todo e qualquer conhecimento ou práticas distinto daquele que é considerado hegemônico deve ser classificado com subalterno – o espistemicídio respaldado por uma espécie de monoculturalismo autoritário.

Por intermédio do trabalho em sala de aula, precisamos destacar que o racismo no Brasil não está restrito ao período escravista, mas estende-se até a contemporaneidade. Devemos mostrar que tal fenômeno atinge todas as instituições sociais, e destacar a sua presença na escola, seja por intermédio do livro didático, por meio dos textos e imagens selecionados pelo critério do embranquecimento[33], até mesmo na presença reduzida de docentes negros. Apontando, inclusive, a tal "identidade nacional" como estratégia político-ideológica implantada na sociedade pelas elites dominantes, composta majoritariamente por brancos, com intuito não só de marcar a população negra com o estigma da inferioridade, mas ainda de excluí-la dos benefícios destinados a essas mesmas elites.

Desta forma, entendemos que, por intermédio do nosso diálogo com os discentes sobre as demandas reveladas pelas relações étnico-raciais em nosso país, explicitaremos as estratégias de poder adotadas nas várias instituições sociais, inclusive nas educacionais, com o intuito de reproduzir os padrões de comportamento dos grupos dominantes, em prejuízo as comovisões classificadas como inferiores ou subalternas. Uma ação didático-pedagógica que visa desenvolver um projeto educacional que segue o curso contrário aquele proposto pelo discurso hegemônico ocidental e abre espaço para os saberes, culturas e histórias dos que foram ocultados. Ou seja, ação que além de buscar uma valorização dos povos africanos oriundos da migração proporcionada pela diáspora, desenrolada no período colonial, e dos afrodescendente, visa desenvolver estratégias de combate ao racismo e a intolerância.

Na condição de educadores, que se posicionam contra as estratégias de silenciamento, adotadas pelos grupos que detêm o poder, que atingem aos marginalizados através do sistema de ensino – não só pelos efeitos produzidos pela exclusão racial, mas através dos efeitos da

---

[33] Segundo Sueli Carneiro, tal processo de embranquecimento estaria baseado em uma espécie de "contrato social" injusto criado para beneficiar os brancos e promover a exclusão dos negros com relação aos benefícios sociais. Ouçamos sua voz:
"A branquitude, enquanto sistema de poder fundado no contrato social, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas como no fato de que há absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias de empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc." Disponível em: <http://www.geledes.org.br/epistemicidio>. Consultado em: 20 out. 2015.

exclusão social, cultural, política, econômica, religiosa, sexual -, entendemos ser de crucial importância desenvolver uma análise do Currículo Filosofia a partir de uma perspectiva que leve em consideração a relevância das Políticas Públicas destinadas ao cumprimento das ações afirmativas e que, por conseguinte, respeite a diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade, destacando que a sociedade brasileira não é e nem nunca foi homogênea, como um todo que deve ser compreendido a partir de uma perspectiva identitária universal. Pelo contrário, somos a soma de muitas singularidades, advinda de múltiplas origens, a soma de muitas culturas e o resultado de muitas histórias, por isso, devemos valorizar a adoção de uma adequação das exigências curriculares, por meio de recursos utilizados em nossa prática docente, que respeite a rica diversidade que constitui-nos enquanto povo.

Compreendemos, ainda, ser de suma importância estender esta análise ao Livro Didático de Filosofia adotado pelas unidades escolares nas quais lecionamos[34], direcionando nossa atenção aos conteúdos selecionados e as imagens utilizadas para representar os afrodescendentes com o intuito de percebermos o quanto elas são excludentes e reforçam o racismo epistêmico, estabelecido por uma geopolítica ocidental que gera um modelo de racionalidade unilateral e etnocêntrico.

Entendemos que nossa preocupação em analisar o Currículo e o respectivo Livro Didático de Filosofia seria pertinente, pois teria o propósito de detectar de que maneira esses elementos podem ser utilizados como mecanismos de reprodução dos interesses dos grupos hegemônicos que controlam os poderes político, econômico e ideológico no cenário social, produzindo reflexos, inclusive, por meio das deliberações estabelecidas pelo Ministério da Educação, por intermédio de critérios definidos pelo PNLD, que determinaria os conteúdos mais adequados aos dispositivos curriculares determinados pelo Estado com objetivo de alcançar as metas definidas como prioritárias pelas Políticas Públicas de Ensino. Assim, será extremamente relevante problematizar os textos, os temas, as imagens e discursos selecionados com o intuito de destacar a influência na perpetuação de um modelo excludente e embranquecido, fundamentado na ideologia da democracia racial, que tenta ocultar ou diminuir o peso da discriminação racial no Brasil e, assim, proporcionar a manutenção de uma postura pedagogia que visa à formação de um sujeito negro enfraquecido para luta na defesa de seus direitos.

. Ou seja, o que pretendemos não é propor um trabalho em sala de aula onde o Currículo e o Livro Didático de Filosofia sejam excluídos, mas apontar para um caminho alternativo à perspectiva unilateral e etnocêntrica, que estimule a consolidação de um Programa Educacional antirracista, que valorize a formação do discente respaldando suas ações nos parâmetros e orientações curriculares para educação das relações étnico-raciais, aproximando-

[34] As unidades escolares em questão são o C. E. Prefeito Mendes de Moraes e o C. E. Professora Maria de Lourdes de Oliveira Lavôr, pertencentes à Coordenadoria Regional Metropolitana III, localizadas no bairro da Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro.

nos do “legado filosófico africano” e dos desdobramentos promovidos através da diáspora africana, por meio de uma postura reflexiva livre, como nos sugere Renato Noguera:

> *“Sem dúvida, depois do percurso que fizemos, vale reiterar que um Programa de Filosofia para o Ensino Médio que seja sugestivo, provocador e reúna elementos significativos para o combate ao racismo antinegro não pode deixar de recorrer ao legado filosófico africano, seus desdobramentos na afrodiáspora e, num outro registro, ao compromisso epistêmico e político para promoção do exercício livre do pensamento humano. Diante desta proposta, quero sugerir alguns parâmetros, numa perspectiva dialógica, policêntrica, que primam pela diversidade e pela diferença. Ou melhor, uma exploração afroperspectiva do PCNEM e do OCNEM na área de Filosofia. [...]” (NOGUERA, 2014, p. 86-87)*

Com base no que foi dito acima, entendemos que um Programa de Filosofia comprometido com a luta pela construção de uma sociedade mais igualitária, principalmente, no que tange ao aspecto racial, deva estar em sintonia com a Lei 10.639/03, estabelecendo o diálogo com as diretrizes e bases da educação nacional, incluir no seu currículo a obrigatoriedade do trabalho com a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", inserindo em seu conteúdo programático o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Bem como, valorizar os ecos produzidos pelas exigências propostas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar.

Entendemos que o ensino de filosofia não deva estar restrito ao cumprimento das exigências propostas pelo currículo, visando, especificamente, atingir a exposição de temas atrelados a História da Filosofia eurocêntrica legitimada por uma abordagem exclusivista, inspiradas a partir de textos considerados canônicos – como os textos produzidos por Platão, Aristóteles, Descartes, Hegel, Kant, Heidegger e outros. Antes, compreendemos ser legitima a decisão em adotar textos produzidos por autores afastados do privilegiado eixo do pensamento ocidental. Assim, torna-se crucial direcionar nossas atenções às reflexões produzidas por filósofos africanos e afro-descendentes - como Cheikh Anta Diop, Valentin Yvines Mundinbé, Frantz Fanon, Sueli Carneiro, Renato Noguera, etc.-, bem como estabelecer diálogos com historiadores, sociólogos e antropólogos – como, Abdias Nascimento, Stuart Hall, Kabenguele Munanga, Leila Leite Hernandez, Maria Aparecida Silva Bento e outros - que possam contribuir ao estabelecimento de um novo cenário filosófico que apresente uma configuração pluriversal[35]. Vozes que podem ajudar-nos a entender a importância do reconhecimento da

[35] Nossa compreensão de uma configuração pluriversal, apontaria para o comprometimento de uma prática docente em filosofia com a Lei 10.639/03. O que, em nosso entendimento, iria ao encontro da proposta de uma Afroperspectiva para Ensino de Filosofia, defendida pelo professor Renato Noguera, que afirma a ruptura com “universalismo europeu”.
“[...] o pluriversal é um paradigma que inclui o universal, entendendo-o como um sistema local entre outros. O pluriversal é reunião das universalidades, dos sistemas locais que se pretendem únicos, mas coabitam e coexistem com outros. É equívoco tomar a filosofia como sinônimo de sua versão ocidental.” Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-conceito-de-drible-e-o-drible-do-conceito-analogias-entre-a-historia-do-negro-no-futebol-brasileiro-e-do-epistemicidio-na-filosofia>. Acessado em 25/01/2016.

cosmovisão africana para atingirmos uma compreensão mais exata e honesta daquilo que poderíamos definir como uma identidade genuinamente brasileira, inclusive, auxiliando-nos a mensurar, com maior precisão, as contribuições decisivas produzidas pela Política do branqueamento na construção de uma realidade completamente desfavorável à população oriunda da diáspora africana e afro-brasileira na história brasileira.

Desta forma, compreendemos que a nossa proposta de ensino deva, realmente, estar engajada no combate à exclusão e ao preconceito racial aos quais os negros estão submetidos, dentro e fora do espaço escolar. Ou seja, uma prática educacional caracterizada pelo estímulo à conquista da liberdade, com discentes que passem a ter consciência mais ampla das estratégias de poder que os envolvem, através das lutas e enfrentamentos empreendidos em seus cotidianos, por meio das microrrelações relações estabelecidas – em casa, na escola, no trabalho, etc. - demonstrando resistência, de maneira mais contundente e vigorosa, aos poderes que sobre eles tentam exercer influência e o controle sobre suas existências. Assim, entendemos que:

> *"Alunas e alunos podem ser municiados pela filosofia, através das suas competências e habilidades preconizadas pelos Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM), para se posicionar diante de situações que envolvem o racismo antinegro. Por exemplo, no seu rol de competências e habilidades está a "capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos" (BRASIL, 2006, p. 31). Neste caso, argumentos filosóficos podem servir para balizar direitos humanos para uma sociedade antirracista, não pigmentocrática, antissexista, anti-homofóbica, adversária das discriminações negativas sobre surdas, surdos, cegas, cegos, pessoas com necessidades especiais de locomoção etc." (NOGUERA, 2014, p. 86)*

Com este intuito, buscamos em nossa pesquisa respaldar-nos teoricamente na perspectiva genealógica foucaultiana, pois percebemos que a mesma nos auxiliará no combate ao processo de assujeitamento dos saberes historicamente periféricos, transformando-os em instrumentos de resistência contra o discurso hegemônico, completamente embranquecido e respaldado pelo epistemicídio[36], não inventariando o passado em busca de fatos histórico singulares, mas se colocando de maneira contundente diante dos acontecimentos hodiernos, observando, minunciosamente, as forças contingentes que interferem no processo de confecção dos papeis desempenhados pelos sujeitos no cenário social, levando-os a um

[36] Em entrevista concedida ao ator e apresentador Lázaro Ramos, no programa Espelho, em 2007, a militante do Movimento Negro a filósofa Sueli Carneiro define o que seria o Epistemicídio:
"Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio". Disponível em <https://youtu.be/KKWhDkulnMA>. Consultado em: 20 out. 2015.

estado localizado além do que é previsível e limitado, favorecendo-os com a aquisição de múltiplas possibilidades de ser, de estar e de agir nesse mesmo cenário.

Pensar uma forma de se ensinar filosofia a partir de uma maior aproximação das singularidades, desvinculada de um compromisso, quase religioso, com a condição universal dos seres, privilegiando a concepção metafísica, inspirada no modelo positivista, visando beneficiar e sustentar a condição hegemônica do projeto cultural e histórico eurocêntrico. Ou seja, nos comprometeremos com propostas pedagógicas que estejam voltadas às individualidades multifacetadas, originadas de um mundo constituído por ricas variações étnico-raciais – a pluriversalidade afro-brasileira[37]. Uma perspectiva que além de estabelecer uma aproximação entre a Filosofia e a questão étnico-racial, estimulará interações interdisciplinares, o contato contínuo da Filosofia com as diferentes áreas do saber[38], permitindo a valorização das heranças culturais outrora marginalizadas. Uma prática educacional que passe a conferir uma maior relevância às múltiplas manifestações culturais e étnicas, com ênfase no papel das matrizes africanas na formação do povo brasileiro – uma mudança respaldada no capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 26, 4º parágrafo[39].

Inspirados pelo método genealógico foucaultiano, buscaremos trilhar um caminho que possa auxiliar-nos na concretização de uma proposta educacional que ofereça recursos aos discentes para conduzi-los na direção de uma compreensão mais nítida sobre a importância de assumirem uma atitude de resistência diante das estratégias estabelecidas pelos jogos de poder que favorecem a manifestação de ações preconceituosas e a perpetuação do racismo no ambiente escolar, através do controle imposto sobre as vidas dos atores que participam dos vários grupos que o compõem - sejam discentes, docentes e funcionários - buscando adequar seus comportamentos aos critérios definidos pelas normas institucionais.

Assim, buscaremos, no próximo item, apresentar uma reflexão sobre possíveis aproximações a serem efetuadas entre o Currículo de Filosofia e as determinações estabelecidas pela Lei 10.639/03, com intuito de contribuir à promoção de um ensino de filosofia que, apoiado na utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos[40], possa estimular a formação de consciências críticas que alcancem a relevância do debate em torno

---

[37]Pretendemos pensar o ensino respaldado em uma perspectiva do pensamento filosófico multifacetada, aberta a compreensões distintas à eurocêntrica; como as reflexões produzidas por autores afro-brasileiros.

[38]Aqui fazemos referência, principalmente, às disciplinas que trazem em seus currículos a discussão sobre a temática envolvendo a História e a Cultura Afro-Brasileira, como: História, Geografia, Sociologia, Educação Artística, Língua Portuguesa.

[39]"Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
§ 4º "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia."

[40] Os recursos didático-pedagógicos alternativos podem ser definidos como recursos não-convencionais. São aqueles recursos que, apesar de não terem sido criados para serem adotados em atividades pedagógicas, a partir de uma perspectiva criativa do docente podem servir para transformar as aulas ministradas em momentos mais agradáveis aos discentes, produzindo resultados mais positivos. Alguns recursos que podemos mencionar são os seguintes: charge, tirinhas, pinturas, gravuras, esculturas, fotografias, DVDs, Data-show, televisão, rádio, computador e outros recursos tecnológicos.

da questão étnico-racial e que demonstre o comprometimento com a consolidação de uma sociedade mais igualitária e que, de fato, respeite o convívio entre as diferentes singularidades.

II. 1. A utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos como estratégia à promoção de possíveis adequações do Currículo de Filosofia à Lei 10639/03

Para possibilitarmos que a ótica genealógica viabilize ao Currículo de Filosofia uma maior aproximação das metas estabelecidas pela Lei 10639/03, devemos pensar sobre a introdução de estratégias que possam ser utilizadas em favor da construção desse processo educacional que tem o intuito de combater à manutenção da herança histórico-cultural conservadora, aceita pelas elites intelectuais, políticas e econômicas, que desde a modernidade subestimaram e desprezaram os valores culturais oferecidos, através da história, pelas matrizes colonizadas.

Nesse sentido, somos impelidos a adoção, em nossa própria prática docente, de um olhar que desvie do sentido mais tradicional de se trabalhar filosofia, pautado, exclusivamente, no desenvolvimento de uma hermenêutica dos textos e autores consagrados, através da história do Ocidente. Passamos a caminhar na direção de uma análise que revele os mecanismos que promovem, a partir de articulações estabelecidas entre o saber e o poder, a marginalização de pensadores e pensamentos oriundos de um contexto estranho àquele que é responsável pela produção de verdade. Ou seja, a perspectiva genealógica passa a auxiliar-nos, de maneira significativa, no desenvolvimento de uma compreensão mais nítida sobre as reais condições que determinaram o surgimento dessa verdade, bem como dos conflitos gerados entre as forças envolvidas no processo histórico, pelas múltiplas relações estabelecidas nas diversas instituições sociais pelos atores envolvidos, caracterizadas por um permanente desequilíbrio entre as partes, atravessando os corpos e movendo sentimentos. Segundo Foucault:

> *"[...] A história "efetiva" se distingue daquela dos historiadores pelo fato de que ela não se apóia em nenhuma constância: nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles. Tudo em que o homem se apóia para se voltar em direção á história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retraçá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de se destruir tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa "reencontrar" e, sobretudo, não significa "reencontrar-nos". A história será "efetiva" na medida em que ela reintroduziu o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranqüilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar." (FOUCAULT, 1998, p. 27-28)*

Entendemos que é a partir desta ótica imanente da história, desvelada pela genealogia foucaultiana, que viabilizaremos a implantação de uma proposta pedagógica constituída por meios eficientes que ofereçam resultados que, de fato, colaborem na subversão dos modelos pedagógicos conservadores, vigentes em nosso Sistema Educacional, inclusive na instância estadual, fundamentados em princípios ideológicos que depreciam o legado histórico e cultural, oferecido pelos grupos étnicos composto pela ancestralidade africana e por sua descendência, através de políticas segregacionistas que fomentam a exclusão[41]. Um processo educacional que traz resquícios do racismo produzido pela psiquiatria, a partir do século XIX, que propõe não só exclusão étnica, mas a exclusão de todos os indivíduos considerados anormais, que visa à adequação dos comportamentos, por meio de ações coercitivas, buscando o controle dos corpos moldando-os a critérios estabelecidos pela normatização, combatendo os possíveis desvios e anomalias que esbocem ameaçar ao status de normalidade social. Ou seja, iniciativas que visam resguardar o bem estar coletivo pela identificação e pelo controle daqueles indivíduos que seriam, a partir dos resultados obtidos, identificados como "portadores de perigos". Segundo Foucault:

> *"Ela se torna a ciência da proteção científica da sociedade, ela se torna a ciência da proteção biológica da espécie. É nesse ponto que eu queria me deter, nesse ponto em que a psiquiatria, tronando-se ciência e gestão das anomalias individuais, toma o que foi para época seu máximo de poder. Ela pôde efetivamente (e é o que fez no fim do século XIX) pretender tomar o lugar da própria justiça; não apenas da higiene, mas na verdade da maioria das manipulações e controles da sociedade, por ser a instância geral de defesa da sociedade contra os perigos que a minam do interior. [...] Vocês estão vendo como, nessas condições, a psiquiatria pode efetivamente, a partir dessa noção de degeneração, a partir dessas análises da hereditariedade, conectar-se, ou antes, dar lugar a um racismo, um racismo que foi nessa época muito diferente do que poderíamos chamar de racismo tradicional, histórico, o "racismo étnico". O racismo que nasce na psiquiatria dessa época é o racismo contra o anormal, é o racismo contra os indivíduos, que são portadores seja de um estado, seja de um estigma, seja de um defeito qualquer, podem transmitir a seus herdeiros, da maneira mais aleatória, as consequências imprevisíveis do mal que trazem em si, ou antes, do não normal que trazem em si. É, portanto, um racismo que terá por função não tanto a prevenção ou a defesa de um grupo contra outro, quanto a detecção, no interior do mesmo grupo, de todos os que poderão efetivamente portadores do perigo. Racismo interno, racismo que possibilita filtrar todos os indivíduos no interior de uma sociedade dada". (FOUCAULT, 2010, p. 277)*

A partir da reflexão que Michel Foucault estabelece sobre o racismo na determinação dos anormais, através do auxílio luxuoso da psiquiatria no século XIX, no seio da sociedade européia, somos conduzidos a pensar sobre da sua adequação a condição de instrumento de

[41] O melhor exemplo a ser dado seriam os equívocos que envolvem as políticas destinadas à segurança no Brasil contemporâneo, que definem o confronto armado como a principal estratégia de combate à violência, contra inimigos que, na maioria das vezes, são negros e jovens, oriundos das favelas e periferias.

subserviência e controle, utilizado pelas elites brancas, para produzir políticas que visaram o extermínio dos negros na história brasileira, pois a partir daquele momento, os negros foram estigmatizados, tachados como seres inferiores, incapazes e doentes - políticas, implantadas entre o final do século XIX e início do século XX, que visavam o embranquecimento e degenerescência, respaldada por “comprovações” científicas, que além de levar a sociedade a depreciar o legado cultural africano atribuía aos negros os estereótipos de alienado, degenerado e criminoso.

Tal fato leva-nos às observações desenvolvidas por Elisa Larkin Nascimento, por meio da biografia dedicada a Abdias Nascimento, no trecho em que faz alusão ao tratamento que foi destinado à sua avó materna, quando interna no Juquery - um hospital e colônia agrícola localizado em Franco da Rocha, região metropolitana de São Paulo -, onde revela-nos algumas das estratégias político-ideológicas racistas, “à moda brasileira”, adotadas no período, que “visavam à higienização do meio social”. Segundo ela:

> *“[...] Procurava-se proteger a sociedade “de bem” contra o contágio dos vícios morais e físicos, e o alvo era a população negra jogada às ruas após ser substituída no eito pela mão de obra remunerada dos imigrantes. Era preciso domar essa massa de pobres e marginalizados, percebida como uma horda de negros libertos desordeiros, grevistas, “capoeiras”, alcoolizados, prostitutas e degradados em geral, que se tornava rapidamente uma ameaça e um perigo.[...] O que unia todas as técnicas de engenharia social da época era a teoria da degenerescência. Na psiquiatria, ela permitia abstrair a etiologia da loucura da esfera da razão e da alma para localizá-la na degeneração, condição hereditariamente transmitida, ou seja, nos “desvios doentios em relação ao tipo normal de humanidade”. Fator decisivo nesse esquema teórico era determinismo racial. Os negros eram considerados “degradados” natos cuja condição racial em si configurava um “desvio doentio” em relação ao padrão de normalidade do ser humano (branco).De acordo com esse esquema, eles ocupavam as categorias mais baixas da escala degenerativa, próxima à animalidade ou ao estágio mais atrasados de civilização; portanto, eram considerados mais instáveis psicologicamente e mais propensos á criminalidade.” (NASCIMENTO, 2014, p. 102)*

Exatamente por essa constatação histórica do estímulo ao desenvolvimento e execução de uma biopolítica associada ao racismo, como instrumento de degeneração e marginalização do negro no Brasil, descrita por Eliza Nascimento, percebemos existir a necessidade da adequação das propostas atreladas ao Currículo de Filosofia, por meio da elaboração de um Planejamento, visando instigar o debate em torno do combate ao racismo que possa recorrer ao legado deixado pela tradição africana e a sua forte influência na cultura brasileira.

> *“Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e descriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam*

> *em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação de grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.[...] Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser interiorizados, vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas". (BRASIL, 2013, p. 501)*

Entendemos ser imprescindível oferecer uma abordagem política do currículo, desenvolvida a partir de critérios filosóficos fundamentados na perspectiva genealógica foucaultiana, que tenta combater o racismo e as discriminações contra os negros, seja na crítica aos conteúdos elencados, nas habilidades e competências estabelecidas ou, ainda, nas temáticas selecionadas e atividades propostas, por intermédio do plano de curso ou dos planos de aula, a serem executadas no decorrer do ano letivo.

Devemos assumir um compromisso verdadeiro com uma proposta filosófica de ensino inspirada em uma perspectiva que compreenda as necessidades apontadas a partir de um desenho geopolítico que possa ser formado por uma configuração alternativa àquela consagrada historicamente por meio de uma relação que envolve um jogo de forças, construído por intermédio da dicotomia poder-saber que conferiu o controle hegemônico sobre o pensamento filosófico ao circuito acadêmico europeu e estadunidense, por uma produção textual, que apesar de relevante, pouco comprometida com a temática étnico-racial, principalmente àquela relacionada ao legado filosófico produzido e oferecido pelos africanos e afrodescendentes através da história. Uma ação que busque conduzir a reflexão filosófica por trajetos periféricos àquele percurso instituído oficialmente, que legitime o ponto de vista das singularidades, com múltiplas possibilidades de pensamentos e sem quaisquer restrições às divergências. Um ensino de filosofia onde os discentes passam a ser, permanentemente, estimulados à adoção de um posicionamento que esteja respaldado por uma ética fundamentada em um princípio fundamental: o respeito às diferenças[42].

Ou seja, por meio desta proposta de ensino alternativa, pretendemos converter a sala de aula em um espaço de combate à intolerância. Um lugar onde os discentes aprendam a

[42] Gostaríamos de frisar que no ambiente escolar os jovens e adolescentes negros deparam-se com um desafio enorme no cumprimento cotidiano de suas obrigações escolares. Ao interagirem com outros discentes, deparam com uma gama de características diferentes das suas que acabam podendo desencadear o risco de várias manifestações de preconceito, relacionado não só à sua condição racial, mas, também, no que diz respeito à sua condição étnica, à sua condição socioeconômica, religiosa e, ainda, no que diz respeito à sua sexualidade. Ou seja, a escola acaba constituindo-se como uma instituição social em que as características raciais dos afrodescendentes convertem-se em instrumentos que fortalece a exclusão e depreciação dos mesmos. Tal resultado leva-os, muitas vezes, a fazerem concessões aos padrões e comportamentos sociais completamente embranquecidos.

valorizar a importância do convívio, onde possam ser estimulados ao reconhecimento de seus limites e à percepção de uma perspectiva desprovida de preconceitos acerca do outro. Um ambiente onde a participação de todos seja compreendida como imprescindível, sem quaisquer restrições, onde o diálogo seja aberto e honesto entre todos os seus interlocutores, permitindo, inclusive, que os discentes assumam a condição de protagonistas, porta-vozes de suas próprias necessidades, interesses e inquietudes. Um espaço onde as experiências existenciais possam ser utilizadas como recursos didáticos, onde as vozes possam ser ouvidas e a participação de todos seja vista como algo imprescindível, onde as relações sejam movidas pela reciprocidade e pelo respeito à divergência de opiniões e do confronto de ideias.

Desta forma, entendemos poder transformar a aula de filosofia em uma experiência dinâmica e criativa, com propostas que desafiem os limites definidos pelo currículo e que subvertam a linearidade dos planejamentos engessados pela perspectiva tradicionalista, que estimule o discente ao questionamento permanente e o conduza na direção de uma experiência de aprendizado que não se restrinja às páginas dos livros didáticos, selecionados a partir dos interesses que servem à lógica do mercado editorial, motivada pelo lucro, ou que, em decorrência de uma ação epistemicída - segundo Sueli Carneiro (2007), ocorre através da ação de uma academia embranquecida, "a desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora ao patrimônio cultural da humanidade" -, que ficaria limitada ao exame de textos clássicos consagrados pela tradição filosófica. Uma decisão que aproxima-nos da proposta oferecida por Renato Noguera, através de sua obra *O Ensino de Filosofia e a lei 10.639*, da execução de uma prática docente inspirada numa compreensão histórica da filosofia definida como *afroperspectiva*, pois, segundo ele:

> *"[...] afroperspectivar a filosofia é um processo de passar a limpo a história da humanidade, tanto para diminuir as consequências negativas de eliminar culturas e povos não ocidentais do rol do pensamento filosófico, como para desfazer as hierarquizações que advêm desse processo." (NOGUERA, 2014, p.71)*

Nossa intenção, com a aproximação do Currículo de Filosofia das contribuições reflexivas produzidas a partir de uma perspectiva policêntrica, é não só o combate ao racismo contra os negros em nossa prática docente - seja por meio dos discursos introduzidos em nossa prática cotidiana ou através das imagens e textos oferecidos por meio do material didático -, mas alcançar uma prática educacional voltada ao respeito às múltiplas culturas e etnias existentes no Brasil. Ou seja, uma experiência de ensino que estimule o combate a discriminação, aos modelos sociais que geram as muitas formas de preconceitos e o impulso à formação de estereótipos – que causam prejuízos aos índios, as comunidades quilombolas, aos imigrantes e seus descendentes, aos membros das comunidades religiosas (principalmente, em se tratando as religiões de matriz africana), as mulheres, aos idosos, aos homossexuais, etc. Ou seja, uma experiência educacional que possua uma conotação política

que, por conseguinte, garanta aos excluídos o direito a fala para que possam lutar, sem intermediações dos supostos detentores do binômio poder-saber, por seus interesses sem, é claro, esquecer da importância na valorização de ações solidarias e do respeito ao próximo.

Desta forma, percebemos a necessidade de deslocarmos nossa atenção, através do desenvolvimento do próximo item, à análise mais específica das consequências do epistemicídio exercido sobre o negro por intermédio das imagens e textos presentes no Livro Didático de Filosofia, aprovado pelo PNLD, que são adotados nas unidades escolares nas quais lecionamos. Neste sentido, nos apoiaremos na análise desenvolvida por Michel Foucault em sua teoria do discurso em busca da compreensão sobre as tramas estabelecidas entre o poder e o discurso, destacando os possíveis estímulos ao combate do fenômeno que busca promover a negação aos negros da condição de sujeito do conhecimento.

II. 2. O Livro Didático de Filosofia como instrumento de consolidação do epistemicídio

Ao caminharmos na direção da compreensão dos mecanismos para construção de uma prática filosófica, docente e discente, que esteja em sintonia com a Lei 10.639/03 surge a necessidade de desenvolvermos uma análise mais cuidadosa acerca das consequências da estratégia epistemicída aplicada aos negros por intermédio de imagens retorcidas e textos embranquecidos, respaldados, exclusivamente, pela tradição filosófica ocidental, oferecidos através do Livro Didático de Filosofia, aprovado pelo PNLD, presente nas unidades escolares nas quais lecionamos.

A manifestação desse controle, executado por políticas que envolvem as instituições públicas de ensino, através do PNLD, concretiza-se como um instrumento de manipulação ideológica que visa, exclusivamente, atingir aos interesses ansiados por grupos hegemônicos, que mantêm as estratégias de coerção sobre os grupos minoritários, que possuem menor representatividade e estão enquadrados em uma situação social precária, onde poderíamos encaixar a maioria dos negros, completamente desrespeitados, por possuírem características étnicas, religiosas, a cor da pele, a condição econômica ou social classificadas pelo critério da anormalidade – pois, são apontados como seres destituídos das condições ideais, segundo os padrões estabelecidos, de exercerem o papel de cidadão. Ou seja, uma perspectiva que compreende o Livro Didático de Filosofia, por intermédio da observação de seus textos imagéticos e verbais, como veículo que cumpre o papel da transmissão e do reforço das concepções ideológicas defendidas pelos grupos que dominam a sociedade, transformando-o em um verdadeiro instrumento de poder alienador das massas subsumidas.

Recorrendo a Foucault (1999), entendemos que por meio das práticas discursivas as relações entre os poderes e saberes passariam a ser estabelecidas no cenário social, produzidas por um processo histórico descontínuo, desencadeado pelos muitos conflitos e

práticas sociais que envolvem os atores sociais em cenários específicos, por meio de embates manifestados pelas microrrelações de poder estabelecidas. Ou seja, os discursos não seriam desenvolvidos aleatoriamente, pois seriam apresentados a partir de alguns cuidados previamente estabelecidos. Seriam acompanhados por uma série de procedimentos que reforçariam a sua importância ao público ao qual está destinado: rituais compostos por gestos, palavras, sinais, comportamentos que os legitimam e os tornam mais convincentes. Nas instituições sociais tais discursos seriam reproduzidos pela atuação de grupos específicos, contendo um número limitado de indivíduos, que intentariam a manutenção do poder por regras bem definidas - distinguindo o legítimo do ilegítimo. Assim, seriam estabelecidas condições que determinariam o comportamento ideal aos indivíduos que desejassem compor o rol de membros dos grupos existentes - definindo quem deveria ser aceito ou excluído. Por isso, Foucault buscará empreender uma análise crítica e genealógica com o intuito de atingir uma maior compreensão sobre os processos que auxiliariam na manifestação dos discursos no cenário social no tempo e no espaço. Em suas palavras:

> *[...] as análises que me proponho fazer se dispõem segundo dois conjuntos. De uma parte, o conjunto "crítico", que põe em prática o princípio da inversão: procurar cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação de que falava há pouco; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas. De outra parte, o conjunto "genealógico" que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a forma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação. (FOUCAULT, 1999, p. 60-61)*

Observamos que Michel Foucault, em seu empenho investigativo, ultrapassará as fronteiras que envolvem o embate sobre a produção e uso do discurso, suas preocupações se deslocarão em direção à problemática da constituição do sujeito na sociedade diante do processo de assujeitamento, passando a considerar as articulações e implicações do poder manifestado pelas instituições que regem os espaços públicos e privados e controlam as ações coletivas e individuais. Perceberá que o poder não se manifestará pela perspectiva centralizadora, onde o Estado, por intermédio de deliberações setoriais[43], revela-se como representante exclusivo no estabelecimento da ordem social pela via do sentido ideológico[44], onde pensamentos e ações seriam direcionados à obediência irrestrita de princípios e regras que colocariam mentes e corpos a serviço dos interesses e propósitos institucionais – todos os

[43].Os campos institucionais são sistematicamente modificados pelas políticas públicas promovidas. Um dos setores que podemos usar como exemplo é a área da saúde. Nela ocorre o deslocamento nas políticas centralizadas a partir da assistência oferecida pelos profissionais da área médica estendendo a todos a responsabilidade dispensada à manutenção da saúde da população. Uma forma de medicina deslocada da figura do médico, que mobiliza os grupos sociais para cuidarem da saúde dos seus membros. Além disso, passa a existir uma compreensão mais ampla da relação saúde-doença, distanciando-se da ênfase no corpo doente, extinguindo as fronteiras entre os doentes e os ditos saudáveis.

[44] A ideologia materializa-se através de aparelhos ou práticas estabelecidas pelo Estado, refletindo diretamente nas relações imaginárias produzidas pelos indivíduos a partir das suas múltiplas experiências existenciais.

desejos direcionados para consolidar o domínio governamental[45]. Assim, ao analisar o poder, promoverá um deslocamento com relação à teoria política tradicional, que atribuí ao Estado o controle absoluto sobre a sociedade.

Em suas investigações, detectará a existência de uma rede de micro-poderes articulados que transitam por todos os segmentos sociais. Ou seja, uma analise do poder que parte não de um centro privilegiado, em direção às camadas sociais periféricas, mas que é desencadeada no sentido oposto, a partir das micro-relações de poder que transpassam as diversas instituições e atingem a parte central da estrutura social.

Pelas diferentes dimensões – a educacional, a científica, a econômica, a jurídica, a política, etc. – passam a ocorrer manipulações comportamentais do âmbito individual ao coletivo. As instituições estabelecem ordens e saberes que visam à disciplina dos corpos e das mentes por meio de mecanismo que buscam torná-los mais eficientes e úteis ao processo produtivo, dando respeito exclusivo às diretrizes estabelecidas pela "ética capitalista" [46], passando a conduzir a vida da população em um movimento que dissolve as diversidades existentes entre os grupos que a compõem - sejam elas características étnicas, raciais, culturais, etc. – com o propósito de favorecer um movimento que fluirá em direção ao *telos* do suposto aperfeiçoamento humano, pautado na "hierarquização" e a segregação dos grupos e dos homens, contribuindo efetivamente para o condicionamento dos envolvidos em um processo de subserviência – fenômeno similar ao desenvolvido por adestradores, que oferecem recompensas aos animais que obtêm êxito na execução de tarefas estabelecidas.

Neste cenário, onde o poder é descentralizado e multifacetado, manifestando-se por meio de uma rede composta por micro-poderes, percebemos que os indivíduos são levados a certo descontrole de suas existências e, como consequência, adequados à condição da obediência quase que irrestrita, onde suas ações são deslocadas aos direcionamentos previamente programados[47]. Os corpos são condicionados aos desejos inautênticos e comedidos[48], atendendo, exclusivamente, as expectativas dos sensores[49], e a população passa a ter a vida controlada a partir da ótica que visa atingir aos interesses e critérios estabelecidos que, em nome de um suposto bem-comum, excluem e eliminam os que não se ajustam às condições impostas pelo processo de assujeitamento – o que Foucault define como biopolítica.

---

[45] Segundo Foucault (2010, p. 373), este domínio governamental pode ser compreendido como uma política de Estado policial, estabelecida a partir do século XVII. Seria uma política em que o governo utilizaria técnicas que possuem a função de controlar e coagir, estabelecendo uma relação de poder e saber sobre aqueles a elas submetidos.

[46] O processo de formação do sujeito dentro de um contexto capitalista é um processo que se desenvolve através de mecanismos que visam à constituição de seres passíveis de apropriação pelos mecanismos de produção com o mínimo de prejuízos políticos e econômicos e o máximo de aproveitamento na produção. Esse fenômeno não se efetiva sem a constituição de rede de poderes, estratégias e instituições que apossam dos corpos dos indivíduos e regulam suas ações.

[47] Ao analisar a sociedade disciplinar, Foucault (2003 a) descreve de maneira clara a interação existente entre as exigências estabelecidas pelo modo de produção capitalista e as recém surgidas formas de apropriação e de controle corporais e incorporais fundamentais para compor a ordem sócio-econômica.

[48] O homem condicionado é aquele que não possui um estilo próprio, é afetado por uma vida inautêntica, alienada, completamente determinada por forças externas. Demonstra a incapacidade de viver sua própria vida, pois está preso aos estereótipos. Longe de ser definido como uma individualidade bem constituída demonstra a incapacidade de estabelecer relações intersubjetivas onde expressem, de forma plena, seus potenciais. É resultado exclusivo das imposições e determinismos sociais.

[49] Os sensores podem ser aqui entendidos como aqueles que estabelecem uma relação entre poder e conhecimento e como esses elementos são utilizados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais.

Em favor do controle do processo de produção dos discursos, são definidos aqueles atores que estariam qualificados, adequados às exigências estabelecidas pelo "ritual', que os conduzem à reprodução de comportamentos, gestos e circunstância, exigidos para que a prática do discurso possa ser efetivada. São formadas instituições – as sociedades do discurso – que agem coercitivamente definindo a produção e circulação do "discurso legitimo" em espaços restritos. São elaborações ideológicas que questionam tanto o sujeito que profere o discurso quanto o próprio discurso por intermédio de mecanismos de exclusão, que são apropriados socialmente pelas estratégias de controle impostas por meio do sistema de ensino.

Assim, segundo Foucault, as instituições de ensino, por intermédio de modelos educacionais conservadores, passam a produzir a adequação dos comportamentos de docentes e discentes a princípios que atendam aos interesses dos grupos que usufruem dos privilégios sociais, políticos e econômicos. Neste quadro, o homem seria compreendido como uma construção histórica gerada por meio dos esforços empreendidos por pesquisadores ligados às ciências humanas que, por meio de suas supostas "verdades epistemológicas", definiriam os aspectos mais indicados à composição de perfis adequados ao modelo histórico de sujeito moldado por critérios definidos pelo princípio de normatização, que está fundamentado no critério de segregação dos indivíduos visando distinguir o "normal" do "patológico" – estratégia esta demonstrada, com muita eficiência, pela tentativa de aniquilação dos negros africanos e afrodescendentes respaldada por intermédio da legitimação das políticas raciais do século XIX[50].

Ou seja, pela ótica foucaultiana, somos levados à compreensão de que este seria um mecanismo de produção de subjetividade concretizado pelo compartilhamento dos discursos hegemônicos desenvolvidos pelos membros arrolados aos quadros das múltiplas instituições sociais. Que nas instituições de ensino, por meio do controle dos corpos e das mentes dos discentes, demonstraria resultados na constituição de subjetividades moldadas segundo os critérios e padrões definidos pelas elites contemporâneas que remetem a um modelo excludente, produzido por intelectuais europeus, a partir do século XVIII, que só serviu para submeter os negros africanos e afrodescendentes à depreciação promovida pelo racismo.

Segundo Leila Leite Fernandez (2005), este fenômeno foi reforçado por uma leitura equivocada e preconceituosa, produzida pela intelectualidade européia, que determinava a existência de um Continente – o Continente Africano - que apresentava dois grupos humanos em estágios evolutivos completamente distintos: a raça branca e raça negra. Tal classificação

[50] Segundo Raeders (1998), o antropólogo francês Joseph-Arthur Gobineau (1816-1882), através de sua obra mais conhecida, *Ensaio sobre a desigualdade da raça humana,* defendia a idéia de que a miscigenação seria um fenômeno a ser combatido. Respaldado pelos ideais racistas defendidos pela aristocracia européia, entendia que a mistura das raças negra, oriental e caucasiana poderia provocar a aniquilação da virtuosidade inscrita na herança histórica, cultural e genética da raça branca européia. Ele teve um papel importante para conservar os interesses da realeza brasileira pelas teorias racistas, fato que auxiliou, de maneira significativa na manutenção da escravidão no Brasil por um longo tempo. Sua estada em terras brasileiras, entre 1869 e 1870, ajudou a reforçar a ideia de que força do processo de miscigenação levaria à aniquilação da raça brasileira. Ou seja, todos esses riscos proporcionados através da mestiçagem levavam-no a defender a manutenção da escravidão.

atribuía à África negra características depreciativas, tais como: o predomínio do "estado de selvageria", a ausência de "cultura e história", composta por um povo primitivo e sem "vontade racional". Para ratificar tal fato, ela cita o filósofo alemão George W. F. Hegel, que em sua obra *Filosofia da história universal* afirma:

> *Encontramos [...], aqui o homem em seu estado bruto. Tal é homem na África. Portanto o homem aparece como homem, põem-se em oposição à natureza: assim é como se faz o homem. Mas, porquanto se limita a diferenciar-se da natureza, encontra-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e pela pobreza; é um homem estúpido. No estado de selvageria achamos o africano, enquanto podemos observá-lo e assim tem permanecido O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações européias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair da todo respeito e moralidade, de todo sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo estado nada se pareça humano. (HEGEL, p 193 -194)*

Por isso, percebemos que tal processo, que auxiliou no reforço do assujeitamento dos indivíduos no cenário social, deve ser combatido através da resistência por forma distinta à noção de sujeito, movida, exclusivamente, pelo interesse de alcançar um modelo de "verdade irrefutável". Devemos estar cônscios de que a redução do mundo às exigências por uma concepção estritamente ligada à lógica da racionalidade reduz, de forma drástica, o espaço às experiências subjetivas que percebam a vida como o fundamento ontológico mais legítimo. Precisamos extrair o sujeito da sua condição metafísica, como uma identidade estática, e mergulhá-lo com violência no caudaloso "mar das imanências", para que seus restos sejam transmutados em singularidades – o sujeito metafísico precisa morrer para que surja de suas cinzas um ser mais visceral, impulsionado pela vontade de poder ser muitos e não único.

Segundo defende Stuart Hall, em sua obra *Identidade cultural na pós-modernidade***,** uma perspectiva do ser humano que não seja fixa, universal e permanente. Nela, afirma que a concepção do "sujeito do Iluminismo", apresentada como possuidora de uma identidade bem delimitada cultural e socialmente, essencialmente imutável, deve ser fragmentada. Um sujeito que não é definido a partir de uma concepção individualista, que nega as múltiplas configurações apresentadas pela contingência, relacionadas às ricas experiências vivenciadas pelas etnias e povos periféricos, em favor de um padrão de humanidade genericamente delimitado. Ele é submetido aos fluxos, aos acontecimentos, aos conflitos e contradições apresentados pelas muitas histórias que são abortadas da "História" legitimamente oficializada pelos grupos que buscam controle hegemônico através das múltiplas formas de poder e seus discursos – sejam eles políticos, religiosos, científicos, etc. Em suas palavras:

> *"O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos*

> *que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas por construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (veja HALL, 1990). A identidade plenamente unificada, completa e segura é uma fantasia". (HALL, 2011, p. 13)*

É, exatamente, por entendermos que há necessidade de enfrentarmos a essas manifestações hegemônicas de poder e suas respectivas estratégias de combate à diversidade étnica e racial, por meio da depreciação do discurso e da imagem do negro, que se faz pertinente, em nossa pesquisa, a apresentação de críticas ao Livro Didático de Filosofia adotado em nossas unidades escolares – *Filosofia: experiência do pensamento*, de Sílvio Gallo[51] - que, em muitos casos, seria definido como recurso didático exclusivo no apoio às atividades realizadas durante o período letivo, no envolvimento cotidiano dos docentes com os discentes, pois achamos relevante a inclusão mais incisiva do debate em torno de questões como o respeito à diversidade étnica e racial nos conteúdos escolares, ou no combate decisivo de toda forma de exclusão ou preconceito – como é o caso da Lei 10.639/03.

Para reforçar tal constatação, buscaremos observar os capítulos que compõe o Livro Didático que utilizamos em nosso cotidiano com intuito de destacar a ausência de produções filosóficas relacionadas às contribuições proporcionadas por povos e culturas estranha ao universo composto pela Europa e pelos Estados Unidos – como é o caso das produções à filosofia africana e afro-brasileira.

Nossa intenção em analisar a respectiva obra será movida por um interesse de detectar a manutenção da lógica epistemicida, produzida pelo mundo acadêmico, - que, na compreensão de Sueli Carneiro (2007), seria a negação dos negros como sujeito do conhecimento, a desvalorização, negação ou ocultamento de suas contribuições culturais à humanidade – que defenderia uma suposta tolerância ao que é diferente, mas que teria, na verdade, o objetivo de excluir todos os indivíduos que apresentassem características indesejadas segundo os padrões de normalidade.

Segundo Marcelo José Derzi Moraes, em seu artigo "A força de Leci Brandão", seria todo aquele que, nas ditas sociedades liberal-democráticas, "ocuparia uma posição subalterna".

> *"[...] falamos de um grupo social de esquecidos e renegados, de excluídos e reprimidos, rebaixados e marginalizados dentro de uma estrutura social metafísica. Esses esquecidos da terra, na terra, nunca puderam alcançar as luzes prometidas pelo evangelho liberal e democrata; sabemos que a democracia fundada com bases filosóficas eurocêntricas, etnocêntricas, falogocêntricas pautada em valores abstratos e metafísicos não vem sendo*

[51]O critério que utilizamos para seleção desse respectivo Livro Didático para submetermos à análise em nossa pesquisa estaria relacionado ao fato de que apesar de ser uma obra ligada ao PNLD 2015 que apresente uma proposta teórico-metodológica inspirada no pensamento de filósofos como Gilles Deleuze e Michel Foucault e que, ainda, estimule, através da abordagem de temas filosóficos e da análise de aspectos relacionados à História da Filosofia, o posicionamento crítico e reflexivo dos alunos, ela acabaria insistindo na perspectiva filosófica consagrada pela tradição ocidental, sem abrir espaço para discussão filosófica respaldada em outras perspectivas filosóficas – como a oferecidas por filósofos africanos e afro-brasileiros.

> *suficiente em dar conta de sua proposta. Os discursos liberais promovem um constante individualismo e uma competição entre os indivíduos onde a relação com outrem acaba sendo sempre de distanciamento e estranhamento. Esse tipo de sistema acaba promovendo uma lógica de exclusão onde se tolera o diferente e se exclui o indesejado" (MORAES, 2015, p. 142-143)*

Assim sendo, buscaremos destacar que o Livro "Filosofia: experiência do pensamento", de autoria de Silvio Gallo, apesar de oferecer novos recursos e estimular estratégias didático-pedagógicas que desviariam das práticas tradicionalistas propostas por Livros Didáticos que, até então, mantinham-se como fontes quase exclusivas para o nosso trabalho em sala de aula[52] - "Iniciação à filosofia", de Marilena Chauí, e "Filosofando: introdução à filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins -, permanece muito tímido diante do combate á lógica da exclusão, principalmente em se tratando das discussões que envolvem a adequação às exigências propostas pela Lei 10.639/03 na ênfase dada aos elementos relacionados à História e, por conseguinte, a Cultura Africana e Afro-Brasileira, favorecendo a manutenção da hegemonia da perspectiva europeia da filosofia em detrimento das óticas que buscam combater a descentralização e o controle fundado em bases filosóficas eurocêntricas, como é caso, por exemplo, da afroperspectiva que, segundo Renato Noguera, teria como objetivo:

> *[...] criticar, descrever e rechaçar as implicações das injustiças epistemológicas que atingem as produções filosóficas africanas, o aspecto mais edificante está justamente nas alternativas e perspectivas quase desconhecidas que podem surgir argumentos, pontos de vistas, ideais e conceitos em favor de caminhos inusitados, criativos e propositivos sobre ética, política, ciência, religião, sensualidade, educação, relações étnico-raciais e de gênero, entre outros assuntos e temas. (NOGUERA, p.69)*

Agora nosso próximo passo será analisar detalhadamente o espaço dado no livro "Filosofia: experiência do pensamento" às determinações estabelecidas pela Lei 10.639/03, para tanto buscaremos observar alguns aspectos, como: a inserção de reflexões produzidas por filósofos africanos e afro-brasileiros, o respeito aos aspectos relacionados às diversidades étnicas e culturais legados pelos povos africanos e afro-descendentes e a valorização imagética do negro

II. 3. A análise do Livro Didático de Filosofia pela perspectiva da Lei 10.639/03

O Livro Didático "Filosofia: experiência do pensamento" foi selecionado pelo PNLD, para o triênio que vai de 2015 a 2017, - o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma ação arrolada às estratégias políticas educacionais apresentadas pelo governo federal, implantada a

[52] Todas as características atribuídas, neste parágrafo, ao respectivo Livro Didático foram cruciais para que fizesse os corpos docentes, pertencentes às unidades escolares em que lecionamos, decidissem por sua escolha.

partir do ano de 1985 sendo reelaborada no ano de 1993, que tem como meta principal a aquisição de livros didáticos para serem distribuídos gratuitamente aos discentes da Rede Pública de Ensino em todo território nacional. A respectiva obra está em sua 1ª edição e foi publicado pela editora Scipione no ano de 2014, e tem como autor Sílvio Gallo.



Figura II.1. Fonte: GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2015: filosofia no ensino médio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

A obra apresenta a Filosofia como uma atividade destinada à produção de conceitos tendo suas teorias a função de “caixas de ferramentas” com recursos apropriados para lidar com os variados problemas enfrentados. Os conceitos produzidos seriam adequados ou não de acordo com as circunstâncias enfrentadas pelos sujeitos envolvidos no respectivo processo de produção de conceitos. Os capítulos são organizados com base em uma abordagem de temas atuais numa permanente interação com o pensamento, produzido pela tradição filosófica ao longo do tempo. É oferecida uma proposta metodológica inspirada nas reflexões filosóficas

desenvolvidas por Deleuze, Foucault e Guattari onde é contextualizada historicamente uma variedade de temas filosóficos com o intuito de permitir aos discentes o desenvolvimento de um posicionamento crítico diante de possíveis articulações estabelecidas com fatos que os envolvem cotidianamente – destacamos aqui a proposta metodológica de Michel Foucault, o método genealógico, pela qual temos sido conduzidos à compreensão de que a educação seria um processo desenvolvido através de ações de vigilância, de docilização dos corpos e mentes, em um espaço que objetivaria moldar pensamentos e ações dos discentes.

. Percebemos uma oferta razoável de recursos didáticos, tais como: textos filosóficos clássicos, textos complementares, como letras de músicas e poemas, e atividades variadas, como orientações para o desenvolvimento de dissertações filosóficas. Observamos que a obra não faz uma abordagem cansativa dos temas filosóficos tradicionais, como Ética, Estética e Política, mas que, pelo contrário, busca apresentá-los por uma perspectiva que vise o estimulo do discente na direção do desenvolvimento da capacidade autônoma de construção conceitual e na compreensão de aspectos que envolvem o surgimento das doutrinas filosóficas na história. Além disso, busca estimulá-lo a aprofundar a reflexão sobre os temas e assuntos abordados através do estímulo à interdisciplinaridade, por meio do contato com abordagens desenvolvidas por disciplinas que compõem a grade curricular.

A parte destinada ao discente é formada por quinze capítulos, organizados em cinco unidades. A unidade I – Como pensamos? – discute os aspectos variados da Filosofia. A unidade II – O que somos? – aborda problemas ligados a Ontologia e a Antropologia Cultural e Filosófica. A unidade III – Por que e como agimos? – levanta o debate em torno das questões Éticas. A unidade IV – Como nos relacionamos – envereda pelo universo da Filosofia Política. A unidade V – Problemas contemporâneos – estimula a reflexão em torno de aspectos ontológicos. Ao final de cada unidade são apresentados textos contextualizados à temática específica, são feitas propostas atividades que buscam estabelecer o diálogo com outras disciplinas, são oferecidos exercícios oriundos de vestibulares e do Enem e atividades que estimulam os discentes a utilizarem conceitos, como é caso das dissertações filosóficas. Há, ainda, a sugestão de filmes e leituras contextualizadas às propostas temáticas.

A organização da obra é feita por uma perspectiva metodológica que prioriza o tratamento de problemas levantados através da História da Filosofia, utilizando conceitos como ferramentas, capazes de viabilizar a execução de processo de compreensão, levando a Filosofia à condição de uma espécie de “caixa de ferramentas”. Em nosso entendimento, é válida qualquer ação que possa conduzir o discente na direção da construção de sua autonomia, tanto na conquista de uma compreensão mais crítica dos aspectos que envolvem a sua relação com o mundo e com os outros quanto na aquisição de uma percepção mais nítida de si mesmo – a aquisição de seu autoconhecimento.

Apesar disso, percebemos que o desenvolvimento da obra reduz a possibilidade de aproximação e identificação dos alunos afrodescendentes. Tanto os textos quanto as imagens apresentados mantêm a obra vinculada à tradição filosófica ocidental, baseada em pressupostos teórico-metodológicos que, independente de viabilizar um trabalho consistente em sala de aula, não abriria espaço para uma perspectiva filosófica predominantemente não eurocêntrica. Apesar de dialogar com referenciais teóricos que revelam a vocação para o desvio, que analisam a História da Filosofia pelos atalhos e dobras, que valorizam mais os enredos acinzentados, impulsionados por uma perspectiva lógica dos fatos completamente inspirada por um viés genealógico[53], como é o caso do filósofo Michel Foucault, a obra parece não atender as exigências proposta pela Lei 10.639/03 que, no caso da abordagem filosófica, abriria espaço às contribuições proporcionadas por filósofos africanos e afro-brasileiros.

II. 3. 1. Análise do texto

Em suas 376 páginas, aparecem muitas referências a Platão, Aristóteles, Marx e outros importantes representantes do panteão filosófico ocidental, porém quando menciona um filósofo africano o faz de maneira superficial, numa breve referência a um dos períodos que sustentam a linearidade irretocável que envolve a origem História da Filosofia ocidental. O caso em questão encontrar-se na página 28, no capítulo I, pertencente à unidade I - Como pensamos? -, e seria uma rápida menção à trajetória de Santo Agostinho no contexto medieval, muito mais pela sua relevância teológica e por suas contribuições filosóficas, baseada na síntese entre as ideias platônicas e o cristianismo, ou seja, influências que o identificam muito mais como um pensador atrelado a tradição ocidental do que a qualquer suposta identificação com legado conferido pela tradição africana – fato que invisibiliza qualquer sinal de sua africanidade e o afirma como um genuíno filósofo ocidental. Como podemos observar abaixo, na legenda que acompanha sua imagem.

---

[53] Michel Foucault, no texto “Nietzsche, genealogia e história”, afirma que o trabalho desenvolvido pelo genealogista consistirá em uma análise da proveniência da história que através da qual revelará as marcas produzidas nos corpos pelos erros cometidos e acidentes sofridos. Ele ultrapassará a perspectiva que busca a origem especifica dos fatos e experiências que envolvem os indivíduos. Segundo ele, o genealogista: “[...] necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita de médico para conjurar a sombra da alma. É preciso reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas síncopes, é o próprio corpo do devir. É preciso ser metafísico para procurar uma alma na identidade longínqua da origem.” (Microfísica do poder. 1998. p.19-20)



Agostinho (344-430)

Rabatti-Domingie/akg-images/Album/Latinstock/ Pinacoteca Nacional, Bolonha, Itália.

Pintura de Agostinho feita pelo italiano Domenico Beccafumi em 1513.

Nasceu na cidade de Tagaste, no norte da África. Filho de pai pagão (não cristão), converteu-se ao cristianismo em 386. Foi ordenado padre na cidade de Hipona, também no norte da África, e depois tornou-se bispo. Escreveu diversas obras, estudos teológicos, filosóficos e comentários bíblicos, sendo um dos principais teóricos da filosofia cristã. Dentre as várias obras, destacam-se *Confissões* (397-398) e *Cidade de Deus* (terminado em 426). A obra filosófica de Agostinho, muito influenciada por Plotino (205-270 – um dos principais filósofos responsáveis por uma releitura tardia de Platão) e pelo neoplatonismo (corrente de pensamento desenvolvida a partir do século III, baseada em releituras da obra de Platão), é marcada por uma tentativa de cristianizar o pensamento de Platão.

Figura II.2 – Nesta imagem, Agostinho é retratado por sua relevante contribuição à Filosofia Cristã e não como uma referência da Filosofia Africana. Fonte: GALLO, Sílvio. *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2014, p. 28;

A exclusividade do pensamento filosófico ocidental é um fenômeno que se reproduz em todas as unidades que compõe a respectiva obra. Atingindo o seu ápice nas últimas páginas da parte dedicadas aos discentes, da página 298 à página 301, que revelam um panorama geral relacionado à história da filosofia, com a reprodução de imagens de filósofos que fazem parte do exclusivíssimo grupo da consagrada tradição ocidental. Assim, em nosso entendimento, fica claro que o autor, no que diz respeito ao pleno atendimento das exigências estabelecidas pelo critério de seleção do PNLD, para definição das obras que seriam oferecidas aos discentes da Rede Pública de Ensino[54], comete um deslize quando não dá a devida relevância ao critério que mais se aproxima das exigências postas pela Lei 10.639/03, quando faz referência à tradição filosófica sem perceber que de todos os filósofos que considera como ícones da história da filosofia, nenhum deles está fora do eixo formado pela Europa e os Estados Unidos.

[54] Guia dos livros didáticos: PNLD 2015: filosofia no ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p.16.

Com isso, autor acaba se desviando das relevantes contribuições filosóficas oferecidas por outros povos e culturas, como seria o caso da filosofia africana. São páginas que reproduzem imagens, temas e problemas, correntes e a narrativas que envolvem os filósofos consagrados pela embranquecida tradição filosófica ocidental, onde não há qualquer referência a imagem ou ao pensamento produzido fora dos limites estabelecidos pelos critérios geopolíticos estabelecidos pela perspectiva eurocêntrica.

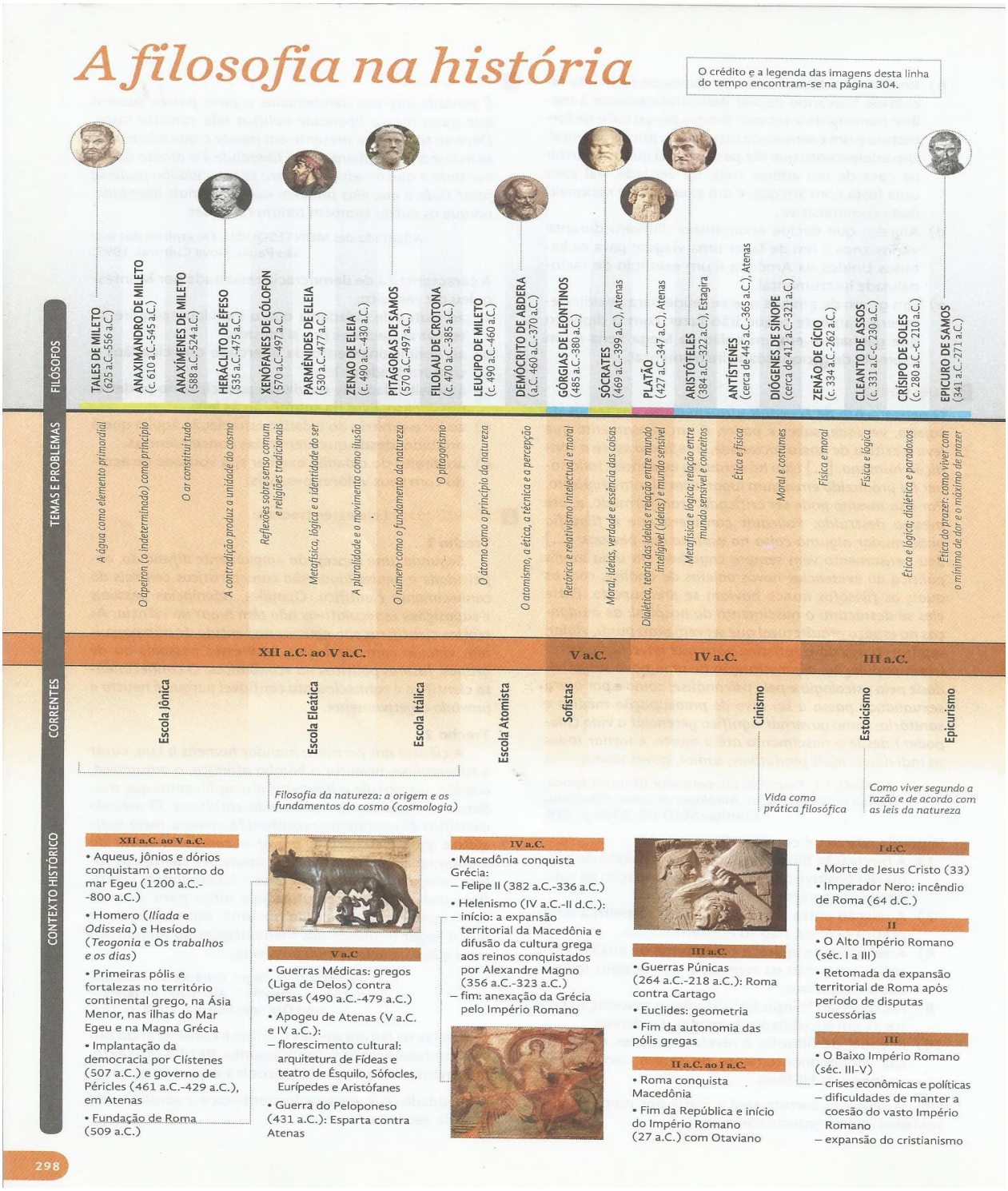


Figura II.3 - Fonte: *Filosofia: experiência do pensamento* – 1ª ed., São Paulo: Scipione, 2014, p. 298;

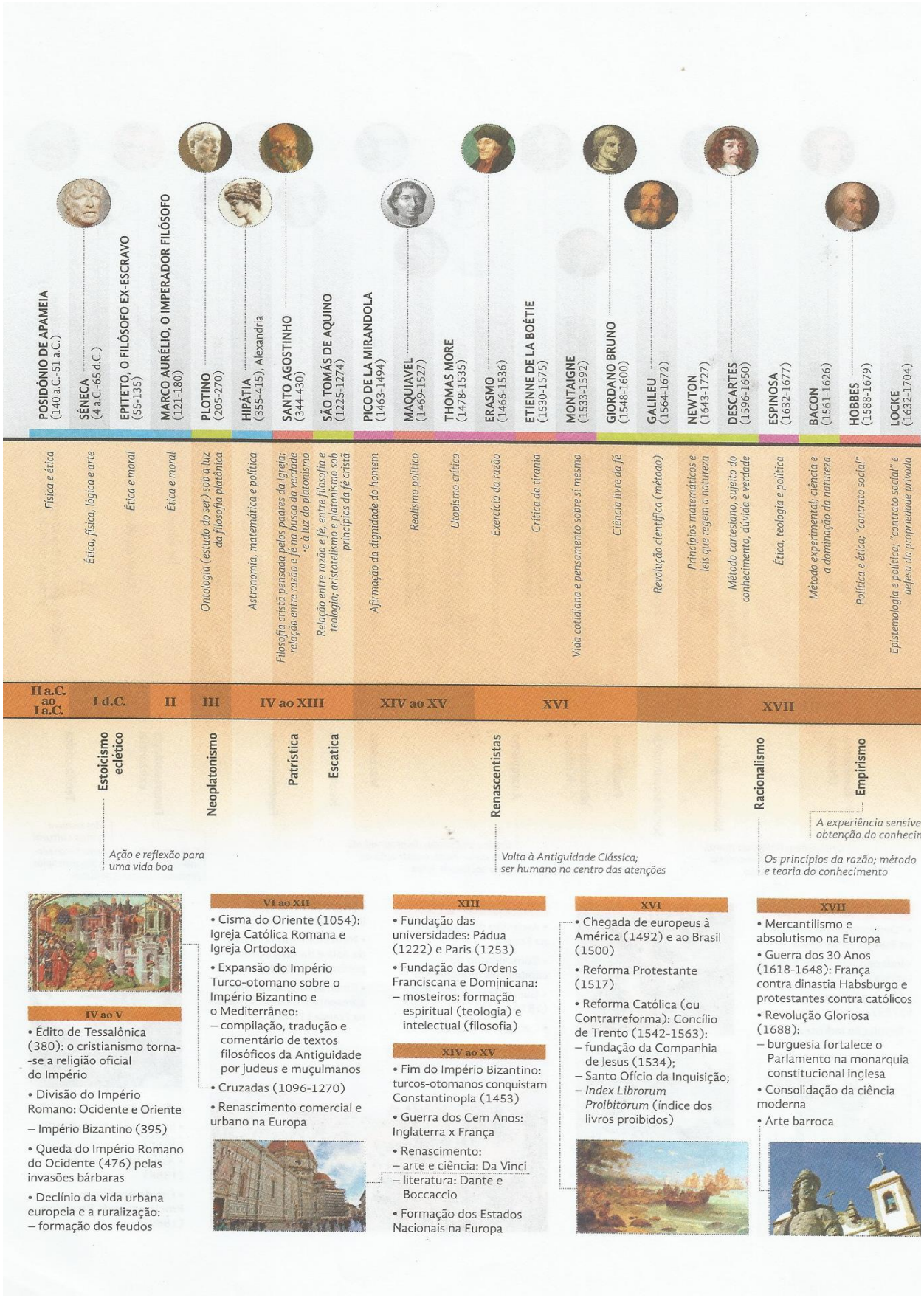


Figura II.4 - Fonte*: Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2014, p.299

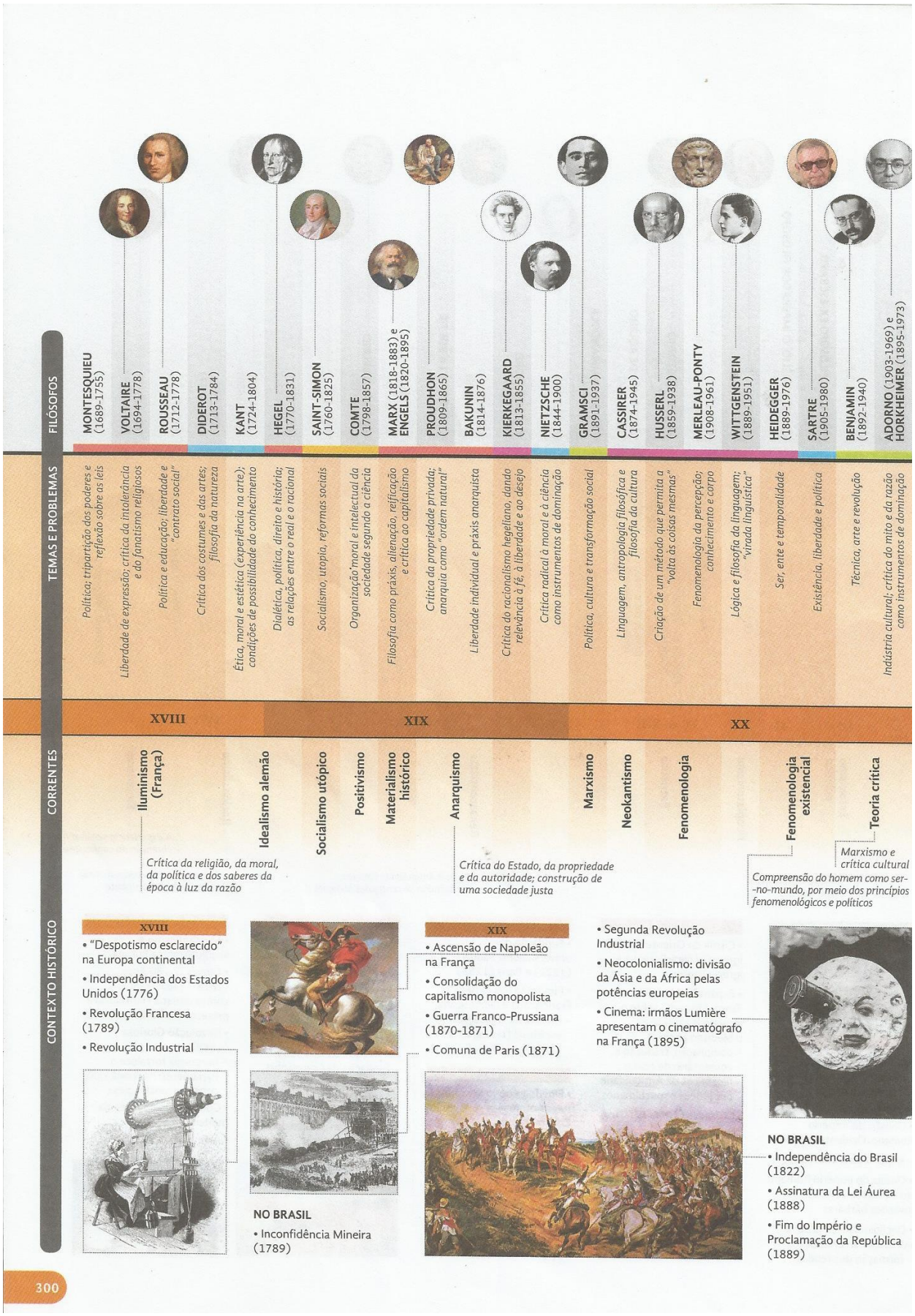


Figura II.5 - Fonte: *Filosofia: experiência do pensamento* – 1ª ed., São Paulo: Scipione, 2014, p. 300;

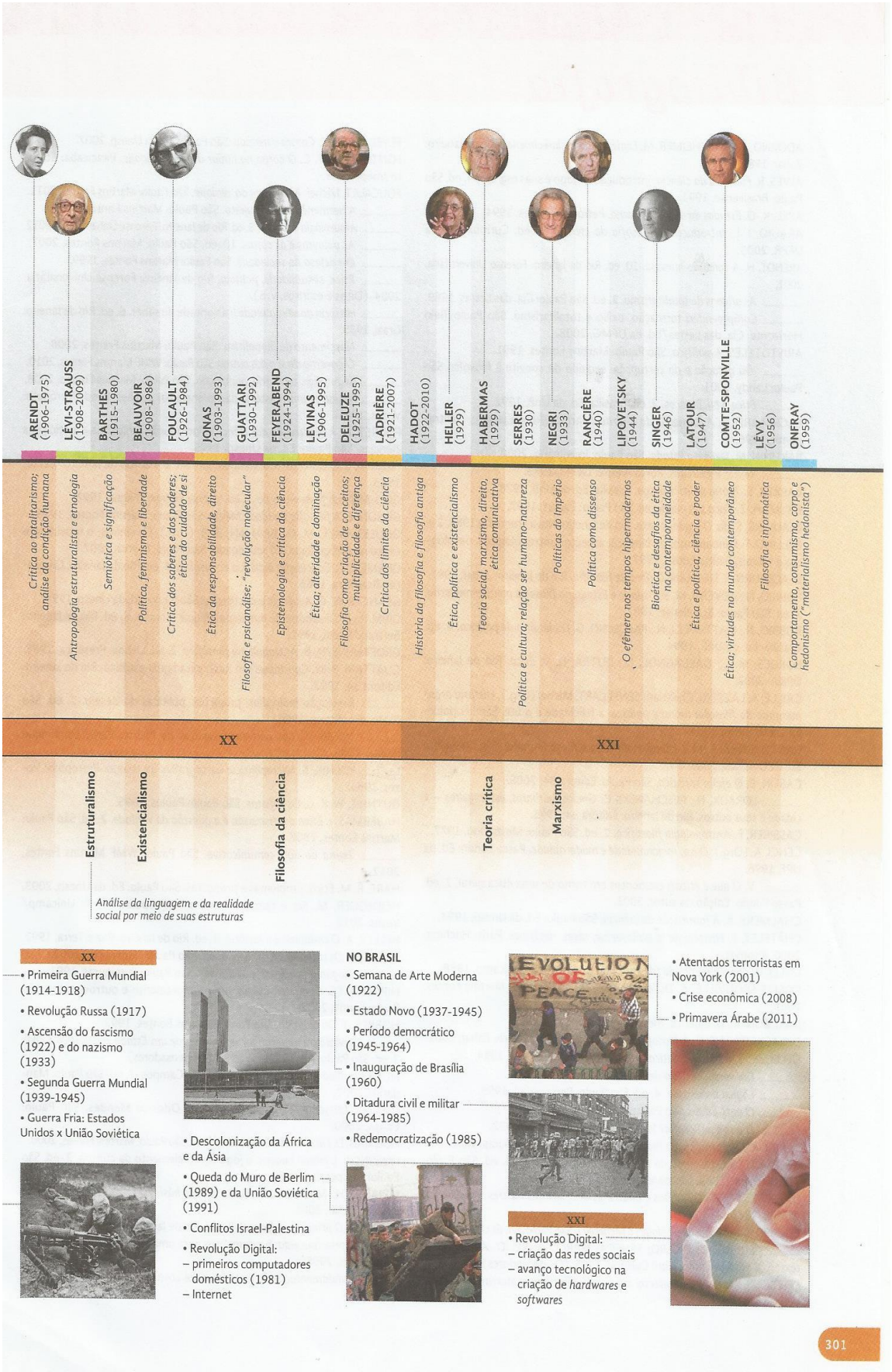


Figura II.6 - *Fonte: Filosofia: experiência do pensamento* – 1ª ed., São Paulo: Scipione, 2014, p. 301;

.

II. 3.2. Análise das imagens

Com relação à representação da imagem do negro através da obra analisada o descuido é o mesmo. O negro é apresentado, na maior parte das vezes, na condição de subalternidade, o que reforça, em nossa compreensão, o racismo antinegro. Ao longo das 304 páginas, em meio a mais de 200 imagens que retratam indivíduos brancos, destinadas aos discentes, são apresentadas doze imagens que representam o negro - as páginas onde estão localizadas as imagens que foram selecionadas para análise desenvolvida neste trabalho, serão apresentadas em anexo. Dentre elas, percebemos que algumas retratam o negro de maneira estereotipada que, em nossa compreensão, auxiliariam na perpetuação de uma prática educacional sem compromisso com a valorização do legado histórico e cultural proporcionado pelas etnias africanas em terras brasileiras, fortalecendo, junto a docentes e discentes, a depreciação de si e de seus conhecimentos, crenças e valores de seus antepassados. Além disso, ocorre o silenciamento quase completo das questões étnico-raciais nos textos associados às respectivas imagens, seja pela ausência de legendas explicativas ou pelo uso de análises ou discursos que demonstre mais ênfase na posição do negro na sociedade, valorizando aspectos de sua cultura ou dos padrões estéticos e comportamentais aos quais estão associados, determinando o combate mais incisivo contra os fenômenos da exclusão e da discriminação que o atingem desde os primórdios da história do Brasil – fato que observaremos, com mais detalhes, no exame que empreenderemos abaixo.

A unidade I é composta por três capítulos, dispostos da seguinte forma: capítulo um, “Filosofia: o que é isso?”; capítulo dois, “Filosofia e outra formas de pensar” e capítulo três, “A ciência e arte”. Nesta unidade, são encontradas três imagens. O primeiro capítulo não apresenta imagens retratando o negro. A primeira representação do negro só aparecerá no segundo capítulo da primeira unidade. A imagem (Figura II.7) é apresentada de maneira quase imperceptível no final do segundo capítulo, na página 34, na seção destinada aos discentes com sugestões de leitura e filmes. Nela aparece a referência do filme *Orfeu Negro*, dirigido pelo cineasta francês Marcel, no ano de 1959. A co-produção realizada entre França, Itália e Brasil é apresentada como uma adaptação do mito grego de Orfeu e Eurídice no contexto do carnaval carioca. Em nenhum momento é apontado o fato de que a respectiva produção apresentou elementos relacionados à mitologia africana, através de cenas que envolveram rituais promovidos em um terreiro de Umbanda. Em nosso entendimento, tal ação descarta e não aprofunda a relevância dos aspectos que aproximam essas respectivas mitologias.



Figura II.7 – Unidade I. Capítulo 2. “Filosofia e outras formas de pensar”, p. 34;

Ao observarmos o Manual do Professor, nas páginas que fazem referência ao respectivo capítulo – da página 334 à página 336 – não vimos qualquer alusão aos aspectos que poderiam fomentar a realização de debates ou o desenvolvimento de atividades que estabelecessem possíveis relações entre a mitologia grega e a mitologia africana. Existiria apenas uma sugestão, apresentada na página 334, para o desenvolvimento de uma atividade, em caráter alternativo, envolvendo a leitura de textos relacionados às lendas brasileiras, com o intuito de problematizar os aspectos que envolvem o fenômeno mitológico no mundo. Ou seja, não observamos uma preocupação efetiva da parte da obra em ressaltar a relevância da introdução dos mitos africanos em possíveis atividades a serem desenvolvidas com os discentes, atendendo, desta forma, aos anseios de um ensino de filosofia com contornos mais enegrecidos.

No Terceiro e último capítulo desta respectiva unidade, intitulado “A ciência e a arte”, são apresentadas, sucessivamente nas páginas 44 e 45, duas imagens envolvendo indivíduos negros. As duas retratariam atividades relacionadas a experimentos laboratoriais. A primeira imagem (Figura II.8) revela um importante experimento sendo desenvolvido em um laboratório da NASA, em um programa destinado à experiência de colonização do planeta Marte, por um homem negro. Tal quadro mostra um aspecto positivo, pois apresenta um homem negro envolvido em uma relevante atividade na mais expressiva agência de pesquisa aeroespacial do globo, apesar da legenda não apontar qualquer referência sobre a posição ocupada pelo o indivíduo envolvido na tarefa.

Na imagem seguinte (Figura II. 9), a ilustração retrata um jovem negro desenvolvendo o seu respectivo experimento sob o olhar atento de uma mulher branca. Entendemos que a ausência de legenda nesta respectiva imagem poderá conduzir o olhar do discente ao reforço da perspectiva consolidada através da história do nosso país que sempre concebeu o negro em posição de subalternidade ou de inferioridade, e, por fim, reproduzindo as mesmas estratégias de controle para mantê-lo em condições de submissão nos variados setores que constituem o cenário social.



Figura II.8 – Unidade I. Capítulo 3. Filosofia e outras formas de pensar, p. 44;

Inclusive no que diz respeito ao diálogo com a Lei 10.639/03, entendemos que ao fazer referência, na página 45 - a mesma página onde está localizada a respectiva ilustração (Figura II.9) - ao “anarquismo epistemológico” defendido Paul Feyerabend, o autor poderia reforçar a importância de contrapor ao método universal e unilateral com o pluralismo metodológico, respaldado em múltiplas teorias. Reforçar a ideia de que a ciência seria uma entre as diversas formas de conhecimento e que, por isso, seria importante estabelecer a interação dos saberes produzidos por povos e etnias não ocidentais, como os africanos, levando o aluno a perceber a importância da valorização dos múltiplos conhecimentos produzidos pelos grupos marginalizados. Alterando, inclusive, a perspectiva sobre o papel da Escola em sua vida, pois a levaria da condição de transmissora de conhecimentos legitimados, exclusivamente, pelo

mundo acadêmico e voltaria sua atenção às informações que envolvem os contextos e as histórias locais – como aquela ligada aos saberes e conhecimentos legados por africanos e afro-brasileiros.



Figura II.9 – Unidade I. Capítulo 3. Filosofia e outras formas de pensar, p. 45;

Ao debruçarmos sobre a unidade II, “Quem somos?”, percebemos de imediato em seu primeiro capítulo, “O ser humano quer conhecer a si mesmo”, que o seu ponto nevrálgico estaria centrado na problemática antropológica. Segundo o autor indica na página 341, no Manual do Professor, além de questões relacionadas ao ser humano, seriam destacados alguns desdobramentos desse fenômeno através da linguagem, da cultura e da corporeidade. Ou seja, pelo que percebemos, esta seria uma unidade que reforçaria, no decorrer de suas 48 páginas, um dos embates mais significativos e delicados da história filosófica do Ocidente, que giraria em torno da distinção entre a essência humana[55] e a natureza humana[56].

[55] A essência humana são características inerentes ao ser humano. Ela pode ser entendida como uma representação que integra a sua parte mais intima. A racionalidade seria um elemento que caracterizaria o homem em sua essência.
[56] A natureza humana seria o conjunto de características que os seres humanos possuem, independente de qualquer influência exercida pela cultura. Faria parte da natureza humana, a faculdade de pensar.

Em seu 2º capitulo, “A linguagem e a cultura: manifestações do humano”, desta mesma unidade, o autor introduzirá a problemática da linguagem como fenômeno humano apoiado em um recurso áudio-visual, o filme *O planeta dos macacos- a origem*, e um conto de Franz Kafka, intitulado *Um relatório para uma academia*. Segundo percebemos, sua intenção, ao indicar o respectivo material como apoio ao trabalho a ser realizado com os discentes, foi ressaltar a importância da linguagem no processo de desenvolvimento humano. Inclusive, seria necessário frisar que as personagens, que protagonizam os respectivos enredos, seriam chipanzés, que passaram por transformações genéticas e comportamentais respectivamente, que os levaram a desenvolver capacidades similares as apresentadas pela espécie humana.

De fato, entendemos que o desenvolvimento do uso da linguagem conduzirá a espécie humana a viver uma experiência que transcenderá a concretude do mundo. Através desta potente ferramenta, conferimos sentidos aos objetos e fenômenos que passam a ser traduzidos por meio de códigos variados, sejam eles lingüísticos, pictóricos, imagéticos, visuais, consolidando um universo simbólico.

Apesar do autor, no texto, demonstrar a relevância da respectiva temática por meio da sugestão de vídeos interessantes, destinados tanto aos docentes quanto aos discentes, como material de apoio ao desenvolvimento das atividades sugeridas, e textos relevantes, como é caso da obra, do filósofo austríaco naturalizado britânico Ludwig Wittgenstein, *Investigações filosóficas,* suas escolhas reforçariam o apoio à perspectiva filosófica ligada a tradição ocidental. Tal constatação leva-nos a perceber a ausência de esforços, deste Livro Didático, no sentido de contrariar esta respectiva hegemonia e de abrir espaço às produções filosóficas oriundas dos circuitos alternativos, como africano e afro-brasileiro, contemplado, assim, uma das determinações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir de uma de suas ações educativas de combate ao racismo e a discriminação, por meio da edição de livros e de materiais didáticos que cumpram ao disposto no Artigo 26ª da LDB, abordando:

> *“[...] a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).” (BRASIL, 2013, p. 508)*

Neste capítulo, existiria outro aspecto que precisaria ser analisado com bastante cuidado. Um fenômeno que aumentaria, ainda mais, o risco dos alunos afro-descendentes serem atingidos pelo preconceito racial no espaço escolar, que seria: a representação do negro carregada de estereótipos que reforçam as condições de subalternidade e de silenciamento que sobre ele recaí.

Compreendemos que o respectivo Livro Didático, especificamente neste capítulo, não omitirá ou excluirá a imagem do negro, ao contrário, das 304 páginas dedicadas ao aluno, exatamente, entre as 15 páginas que o compõe, da página 80 à página 94, será apresentado o maior quantitativo de imagens cuja representação faz alusão ao negro – aparecem três imagens, no total. A princípio tal interpretação pode ser compreendida como um exagero, porém a forma como é abordada à problemática apresentada no capítulo, que discuti o papel cultural da linguagem na constituição do ser humano, e a forma como as imagens dos negros estão expostas podem suscitar possíveis associações que reforçariam o risco de discriminação que os têm afetado, reforçado pela perspectiva negativa produzida ao longo do tempo na história dos povos africanos e afro-brasileiros – tal risco existe, principalmente, pela ausência de esclarecimentos que justifiquem, de forma mais incisiva, as causas que motivaram o uso dessas mesmas imagens.

.Na seção “Colocando o problema”, no item intitulado “A linguagem verbal: um sistema simbólico”, a linguagem verbal será apresentada como um sistema simbólico. Na página 82, tal sistema será representado pela expressão artística, por intermédio da apresentação da letra da música *O mundo*, composta pelo músico André Abujamra, onde, por intermédio do eclético som da banda Karnak[57], apresenta o rico processo de comunicação estabelecido entre os indivíduos de variados povos por possíveis encontros estabelecidos em seus cotidianos. A letra, que é extremamente interessante, mostra a diversidade étnica que se funde nas interações envolvendo os povos e suas respectivas culturas, mas que deixa claro que apesar de todos serem iguais, porque são “filhos de Deus” e por “não falarem as mesmas línguas”, não diminuiria a possibilidade da existência de conflitos, pois seriam do interesse dos homens que matam e dos homens que mentem – o que na concepção de Foucault (2002, p. 306) manifestar-se-ia através da tecnologia de poder, da biopolítica, que viabilizaria a eliminação dos indivíduos classificados como indesejáveis. Segundo ele, o Estado teria sua função assassina assegurada pelo racismo, através do *modus operandi* do biopoder.

Ainda na mesma página, acompanhando a letra da respectiva música, é encontrada uma ilustração (Figura II.10) que expressaria a necessidade do diálogo entre as nações e os povos de todo o mundo. Ao observarmos a imagem aqui citada entendemos sua relação com a riquíssima composição e podemos perceber, mais uma vez, que no Livro Didático analisado não é conferida a atenção necessária à temática em torno das relações étnico-raciais.

[57] Segundo informação encontrada no Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira (2006), no ano de 1992, o vocalista e guitarrista André Abujamra após uma viagem ao Egito, mais precisamente à cidade de Luxor, conheceu o tesouro arqueológico de Karnak, um complexo de templos. Impressionado com a beleza do lugar, resolveu batizar sua banda com nome atribuído ao respectivo sítio.



Figura II.10 – Unidade II. Capítulo 2. A linguagem e a cultura: manifestações do humano, p.82;

No respectivo texto deveria ser dada mais relevância aos aspectos culturais que envolvem as manifestações lingüísticas em todo mundo, bem como sua condição fenomênica que revela a diversidade identitária presente em todos os povos, pertencentes as suas múltiplas etnias. E, ainda, compreendemos que nenhum destaque é dado à importância histórica que carrega o nome escolhido, pelo músico André Abujamra, para a banda mencionada: Karnak[58]. Tais elementos poderiam ter sido aproveitados em uma tematização ou trabalho que envolvesse a questão da pluralidade de sentidos de ser e de relações com o ser na riqueza das múltiplas linguagens faladas no mundo e, em particular, no continente africano, demonstrando o compromisso com aquilo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais determinam às páginas de um livro didático, como a necessidade de se enfatizar a importância da conscientização política e da valorização da diversidade histórica, que possam conduzir docentes e discentes a assumirem a responsabilidade diante de alguns desafios, que seriam:

> *[...]à igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos; ao conhecimento e á valorização da história e da cultura dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica do Brasil; [...] à desconstrução,*

[58] A construção do Templo de Karnak foi iniciada por volta de 2200 a.C. e sua conclusão se deu em torno do ano de 360 a.C. Era considerado o principal local de adoração dos deuses Amon, Mut e Khonsu, atingindo ao seu apogeu na 18ª dinastia, no período em que Tebas foi levada à condição de capital do Egito. Com monumentos localizados à margem direita do Nilo, próximo a Luxor, integrando ao sítio histórico de Tebas, compõe o mais significativo complexo arquitetônico egípcio. Até o fim da civilização egípcia, manteve-se como centro religioso do império. BARSA Saber. Karnak (jazida*).* Disponível em: < WWW.barsasaber.com> Acesso em: 21 fev. 2016

> *por meio de questionamentos e análises críticas, de conceitos, ideias, comportamentos reforçados através da ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; à busca, da parte de pessoas, em particular professores não familiarizados com a analise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas; ao diálogo, via fundamental para o entendimento entre diferentes,com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa".(BRASIL, 2013, p.504.)*

A seção "A filosofia na história", no item "Filosofia e Linguagem na antiguidade", na página 83, apresentará aspectos relacionados à importância dada, pelos gregos na antiguidade, aos recursos oferecidos pela retórica (em grego, *rhetorike*), uma arte muito associada com a oratória e á dialética, que tinha por objetivo levar aqueles que a utilizavam a comunicarem seus discursos com eloqüência, visando o convencimento e/ou a persuasão dos seus interlocutores, que, como cita o texto, Platão a definiria como um recurso que conduziria a linguagem para afirmar a verdade ou a produzir enganos, pois, por meio de sua aplicação, as palavras desencadeariam o efeito de um *pharmakon* (em grego, medicamento), de acordo com o uso, benéficos ou maléficos.

Na página 84, são descritas as atribuições da Lógica que, como o próprio texto descreve, seria uma área da filosofia "que estuda a estrutura e os princípios do pensamento, bem como as formas de argumentação". O autor enfatiza que Aristóteles, por intermédio de sua sistematização, oferece um instrumento (em grego, um *organon),* constituído por regras, para que o pensamento possa produzir um discurso verdadeiro e coerente. Assim, na condição de "seres de linguagem", conseguiríamos pensar, nos comunicar e existir como "seres políticos".

Em nossa compreensão, a referência à relevância das reflexões platônicas e aristotélicas acerca do universo da linguagem é indiscutível. Não se pode negar que muitas foram às contribuições proporcionadas por esses eminentes pensadores à história do pensamento filosófico ocidental. Compreendemos, inclusive, que o autor ao legitimar filosoficamente o humano como ser político no texto *A política*, de Aristóteles, demonstrará muita coerência com a perspectiva que possui bases filosóficas eurocêntricas.

Para reforçar tal perspectiva, percebemos o uso de uma ilustração (Figura II.11) de um homem negro brincando com um gato. Ainda na página 84, que, a princípio, poderia ser compreendida como uma representação positiva da imagem do negro, principalmente, se esta mesma representação for associada à distinção colocada, na respectiva seção, entre o ser humano e os demais animais, ressaltando a sua capacidade de comunicação, pelo uso da linguagem, e de seu poder de transcendência aos impositivos naturais por meio de uma maior facilidade no estabelecimento do convívio social – o que, segundo Aristóteles, o definiria como "animal político"; um ser que, diferente dos demais animais, seria dotado de capacidade

racional. Porém, a ausência de uma legenda explicativa acaba não concedendo a relevância devida à condição do negro como ser racional. Tal fato, além de auxiliar na consolidação de uma imagem positiva, estimularia a desconstrução dos estereótipos negativos em relação aos africanos e afrodescendentes, respaldados no racismo científico do século XIX, que ajudavam a definir a inferioridade intelectual, física e moral de grupos não brancos.



Figura II.11 – “A Linguagem e a cultura: manifestações do humano”, p.84;

Nossa próxima análise é sobre uma imagem (Figura II.12), situada na página 89, que retrata uma mulher negra que, pelas marcas faciais e pela presença de alguns fios de cabelos brancos, remete-nos a alguém que faz parte do grupo dos que, em nosso país, atingiram a terceira idade e possui papel fundamental no sustento da família[59]. A respectiva imagem está associada a uma parte do texto, localizada, ainda, na seção “A filosofia na história”, que trata da relação entre “Linguagem e Cultura”, onde a linguagem, por ser uma expressão simbólica,

[59] De acordo com projeções das Nações Unidas (Fundo das Populações) a cada nove pessoas no mundo uma tem 60 anos ou mais. Segundo a mesma análise, esse número crescerá numa proporção de uma para cada cinco pessoas até 2050, fazendo com que o número de idosos seja superior aos menores de quinze anos. Em 2012, o número de pessoas que atingiram a faixa etária alcançou o equivalente a 810 milhões de habitantes do planeta Terra, constituindo uma população global de 11,5%. Ou seja, pelas estimativas previstas, até o ano de 2050 os sexagenários representaram 22% da população mundial, cerca de dois bilhões de pessoas. Segundo dados fornecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o número de pessoas com mais de sessenta anos somavam, em 2012, mais do que o dobro do que foi registrado em 1991, cerca de 10,7 milhões de pessoas. Só no período de 2009 a 2012 o aumentou foi de 7.6%, ou seja, cerca de 1,8 milhões de pessoas com mais de sessenta anos. As mulheres são maioria, 8,9 milhões (62,4 %) dos idosos responsáveis pelos domicílios e têm, em média, 69 anos de idade e 3,4 anos de estudo. Com um rendimento médio de R$ 657,00, a mulher idosa passa a ter um papel cada vez mais destacado no Brasil.(BRASIL. *Dados sobre o envelhecimento no Brasil* / Secretaria Geral de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção de Direitos Humanos e Coordenação Geral dos Direitos do Idoso. Brasília: Presidência da República, 2014.) Disponível em: <ttps://www.google.com.br/www.sdh.gov.br/dadosestatisticosssobreoenvelhecimentonoBrasil.>. Acesso em: 23 fev. 2016.

auxiliaria na execução do processo de transformação do mundo, que, segundo o autor, pode ser concebida como uma “trama simbólica”.

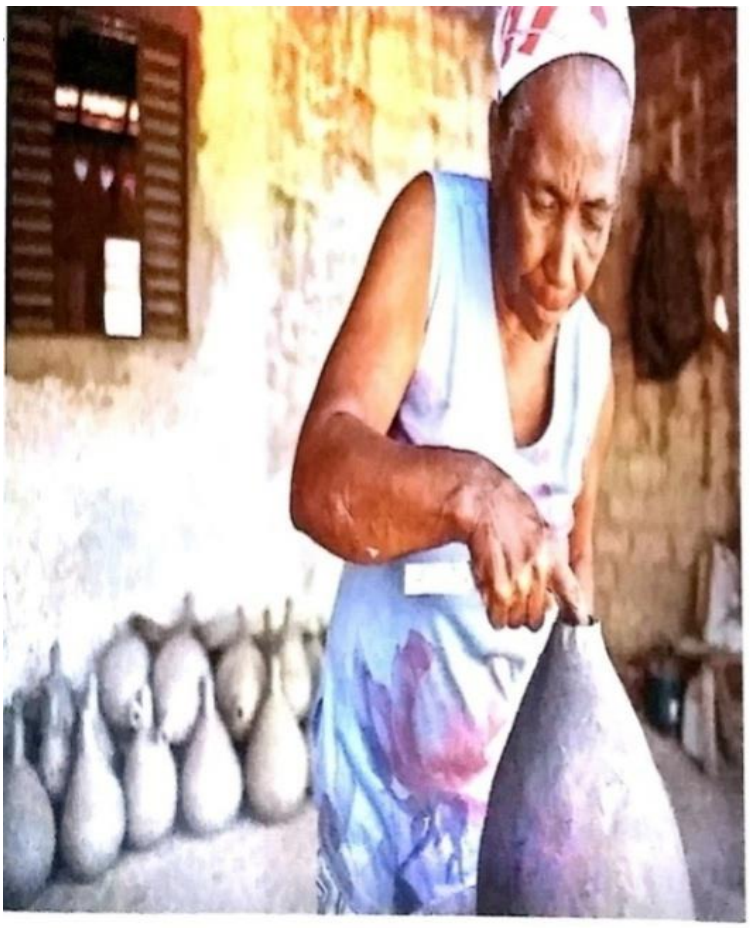


Figura II.12 – “A Linguagem e a cultura: manifestações do humano”, p.89;

Em um parágrafo específico, ainda na página 89, o autor destacará a distinção que normalmente é feita entre “cultura popular” e “cultura erudita”. Segundo ele, filosoficamente, tal distinção não seria pertinente, devido ao fato de que ambas seriam expressões humanas relevantes. Apesar de ter o cuidado de enfatizar a importância das manifestações culturais populares, a imagem selecionada (Figura II.12) não apontaria na mesma direção, pois enfatizaria muito mais o que seria a rotina de uma mulher negra idosa em uma atividade profissional do que o seu envolvimento em uma atividade que revelasse a riqueza cultural da região. Ainda mais, se o discente for perspicaz em estabelecer comparações entre os aspectos humildes que compõe o ambiente de trabalho da artesã e cenário suntuoso relacionado à imagem (Figura II.13) que está posicionada acima, na mesma página, que, de acordo com a legenda, revelaria a cena da ópera *Norma*, apresentada, em 18 de fevereiro de 2012, na Ucrânia, no Dnepropetrovsk State Opera and Ballet Theatre.



Figura II.13 – “A Linguagem e a cultura: manifestações do humano”, p.89

Compreendemos que a maneira que as imagens estão dispostas no texto acompanhada da ausência de informações mais explícitas sobre a relevância do legado africano e afro-brasileiro à história da cultura brasileira, reforçaria a sua depreciação, que é produzida, tradicionalmente, pela omissão e silenciamento dos currículos. Ou seja, uma decisão que acaba inibindo o combate ao preconceito racial a partir do estímulo a consolidação do processo educacional pouco comprometido com determinações alusivas à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana, como conclama as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

> *“Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos,em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliara conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos.”* (BRASIL, 2013, 503)

Não podemos esquecer, ainda, que o processo de escravidão, imposto aos povos africanos por Portugal e por outras potências européias, a partir do século XVI, com duração aproximada de 350 anos, atingindo o período imperial brasileiro, além de marcar os corpos dos negros escravizados com cicatrizes profundas forjou estereótipos que marcaram as vidas e os espíritos dos afrodescendentes. As atrocidades, as quais os negros escravizados foram submetidos, projetaram sobre os seus corpos distorções e anomalias que estigmatizaram seus descentes. Os negros passaram a ser vistos como seres sem inteligência, sem história, sem cultura, sem valores, concebidos como animais que deveriam empregar a força que possuíam em uma rotina de trabalho desumana ou, ainda, como meras mercadorias que eram avaliadas

por critérios que definiam a qualidade de suas condições físicas, negociados com intuito de ampliar a riqueza de seus proprietários (HERNANDEZ, 2005, p 18). Por isso, torna-se crucial a valorização de uma prática docente que esteja atenta a introdução de estratégias que possam auxiliar no combate as diferentes manifestações do preconceito racial, inclusive por meio de textos e imagens oferecidos pelo Livro Didático, e que busque reforçar a importância de um ensino comprometido com positivação da imagem dos grupos étnico-raciais depreciados através da história – como é o caso de africanos e afro-descendentes.

A última imagem (Figura II.14) de uma pessoa negra encontrada na 2ª Unidade desta respectiva obra está localizada em seu 3º capítulo, “Corporeidade, gênero e sexualidade: formas de ser”, na página 104, na seção “A filosofia na história”. Trata-se de uma ilustração que apresenta uma jovem negra na companhia de outros dois jovens brancos.



Figura II.14 – “Corporeidade, gênero e sexualidade: formas de ser”. p. 104;

O respectivo capítulo, segundo o que o autor menciona no Manual do Professor, buscaria “problematizar a percepção e pensamento sobre a dimensão humana da corporeidade” (p. 344) a partir de críticas atribuídas ao modelo de beleza vigente, conduzindo, inclusive, à reflexão sobre a influência desta representação junto aos padrões estéticos

corporais estabelecidos no Brasil, respaldada pelas contribuições oferecidas pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, na crítica à “sociedade pós-moralista” que, segundo ele, seria responsável pelo culto exacerbado ao corpo. Em um segundo momento, o autor, apoiado em reflexões produzidas pelos filósofos Espinosa e Merleau-Ponty, passa a explorar aspectos relacionados à sexualidade e ao gênero e suas possíveis implicações biológicas e culturais junto aos grupos sociais. Além disso, respaldado no pensamento da filósofa Simone de Beauvoir, debaterá questões envolvendo o fenômeno definido como o “segundo sexo”.

Apesar de o autor dar destaques a questões extremamente relevantes neste capítulo, como as problemáticas que envolvem a sexualidade, o gênero, o culto exacerbado ao corpo e as conquistas do movimento feminista no século XX, perde uma grande chance de ampliar o debate da relação dessas mesmas questões com aspectos que envolvem a discussão em torno das Relações Étnico-Raciais.

Entendemos que os ideais de beleza e de comportamento impostos socialmente, nos dias de hoje, a homens e mulheres, define padrões estéticos rigorosos onde estão em jogo fatores, como: o controle do peso, prolongamento da juventude, simetria das formas e a ausência de marcas. Além desses padrões estéticos que envolvem os indivíduos numa busca desenfreada pelo corpo perfeito e simétrico, seus desejos são capturados por um processo de produção de subjetividades que busca moldar comportamentos, gestos, hábitos, preferências a imagem e semelhança de uma identidade definida por um modelo cultural ocidentalizado onde as diferenças são classificadas como deformidades que precisam ser eliminadas.

Tais exigências transformam-se em mecanismos que reforçariam os múltiplos preconceitos presentes na sociedade, que atingem, principalmente, os grupos sociais minoritários – grupos étnicos, religiosos, sexuais, etários, etc. Em nosso entendimento, quando tal fenômeno envolve os negros, mas, principalmente, as mulheres negras, a situação agrava-se ainda mais (MUNANGA, 2009). O preconceito racial potencializa e acelera a exclusão dos que, historicamente, sempre protagonizaram os papeis secundários, pois foram marginalizados, subsumidos, ocultados e/ou assimilados. Ou seja, sua estética é ridicularizada, suas produções culturais são omitidas, sua identidade é negada em favor do fortalecimento do etnocentrismo eurocêntrico.

Ao iniciarmos a análise da Unidade III, “Por que e como agimos?”, em seu primeiro capítulo, “Os valores e as escolhas”, localizada na seção “A filosofia na história”, na página 118, encontramos uma imagem (Figura II.15) que retrata três jovens tocando instrumentos musicais, sendo um branco e dois negros, que são colocados em plano secundário.



Figura II.15 – Unidade III, Capítulo 1. “Os valores e as escolhas”, p. 118;

Segundo esclarecimentos do autor, situados na página 348, no “Manual do Professor”, a respectiva unidade seria dedicada à avaliação da problemática envolvendo as ações promovidas pelos indivíduos. O primeiro capítulo é dedicado a análise dos valores como fundamentos das ações humanas. A partir de interações estabelecidas com o universalismo platônico e por intermédio de diálogos estabelecidos com o perspectivismo e o historicismo, respaldados nas reflexões de Nietzsche e Sartre.

Por meio da associação de um relevante arcabouço teórico – como é o caso da *República*, de Platão, a *Genealogia da moral*, de Nietzsche, e *O ser e nada*, de Sartre – à sensibilização proporcionada por filmes como *Ágora*, são fomentadas discussões que conduzam os discentes na direção das implicações que envolvem os conflitos morais vivenciados pelos indivíduos na sociedade. Entendemos que, apesar dos respectivos recursos didáticos selecionados serem extremamente significativos ao desenvolvimento do processo reflexivo sobre as questões aqui descritas, há um descuido em não perceber que a respectiva foto (Figura II.15) reproduz um fenômeno que, historicamente, foi utilizado para manter o negro em uma condição secundária: a invisibilidade.

Quando observamos atentamente os detalhes que ajudam a compor a imagem analisada, percebemos que, além de um jovem branco, tocando um instrumento de sopro, ser posicionado em um plano de destaque, as imagens dos jovens negros instrumentistas são postas em um segundo plano.

Outro aspecto observado, que reforçaria, ainda mais, a condição de subalternidade e a invisibilidade do negro, está explícito na própria imagem. Apesar de existir uma referência ao

projeto desenvolvido no Estado do Espírito Santo (Projeto Vale Música Academia de Ensino)[60], que tem por objetivo a inclusão social de crianças e adolescentes matriculadas na rede pública de ensino, onde muitos são negros, é a imagem do jovem branco que ganha visibilidade.

Ainda na mesma seção, na página 122, será apresentada a imagem (Figura II.16), neste respectivo Livro Didático, que melhor retrata o protagonismo do negro dentro do cenário social: o jovem pintor Jean-Michel Basquiat.

Entendemos que a legenda refere-se ao artista afro-americano de maneira positiva, pois, além de ressaltar a singularidade de seu talento e de seu estilo, faz questão de destacar a sua relevância para o mundo da arte na década de 1980. Tal fato é reforçado através da referência, feita no texto, na mesma página, às reflexões apresentadas por Nietzsche sobre a "vontade de poder forte e seu caráter ativo". Pois, segundo o filósofo alemão, o artista seria capaz de seguir seus próprios impulsos e afirmar a si mesmo através das suas criações, sem dar importância às convenções sociais - características que refletem o estilo de vida de Basquiat.

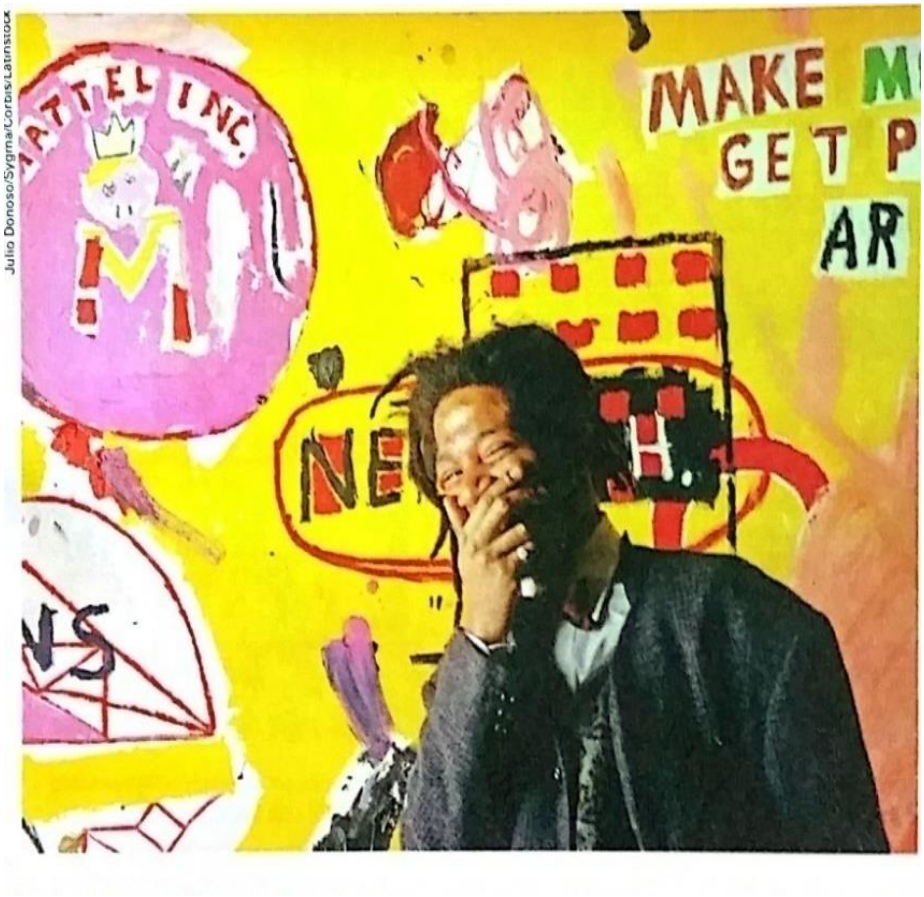


Figura II.16 – Unidade III, Capítulo 1. Os valores e as escolhas, p. 122

[60]FUNDAÇÂO Vale. A Vale no Espírito Santo 2013. Disponível em: <www.vale.com/brasil/PT/inatives/environmental-social/.../relatorio-vale-2013.pdf.> Acesso em: 26 de fev. 2016.

Observando as 58 páginas que compõe a unidade IV, “Como nos relacionamos?”, constatamos que há, apenas, duas imagens que retratam pessoas negras. Em nosso entendimento, tal constatação já poderia ser considerada um problema em se tratando de uma unidade, segundo autor comenta, no Manual do Professor, na página 356, “dedicada aos relacionamentos humanos coletivos, à política”.

Outro problema relevante que percebemos na respectiva unidade estaria no fato de que o autor, apesar de utilizar referenciais teóricos - como Michel Foucault, Bakunin, Hannah Arendt e Gilles Deleuze - que possibilitariam uma análise do fenômeno político por uma perspectiva filosófica mais preocupada com as diferenças e com as singularidades, mais próxima das micro-relações de poder que envolvem as sociedades, as instituições e os indivíduos e muito mais comprometida com compreensões que apontem para contingências, para os conflitos, os desvios e os fatos que estão às margens da História linear e oficial, ainda assim, não concretiza uma aproximação que favoreça uma abordagem que passe a valorizar, de maneira mais consistente, as demandas dos afro-brasileiros por meio de políticas públicas de Estado ou institucional, como aponta Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais.

> *“[...] as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, a constituições de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que se esbocem nas relações cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processo de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.”* (*BRASIL, 2013,* p. 499-500)

Após a completa ausência de imagens retratando negros no primeiro capítulo desta unidade, em seu segundo capítulo, “Estado, sociedade e poder”, na página 198, é apresentada a reprodução de uma cena do filme *Ensaio sobre a cegueira*, dirigindo, em 2008, por Fernando Meirelles, onde atores negros aparecem atuando.

A imagem (Figura II.17) acompanha referências, feita pelo autor, sobre reflexões filosóficas baseadas na noção de contrato social – o *jusnaturalismo*[61]-, através das quais se faz menção à necessidade da existência do controle sobre aquilo que é definido como “estado de natureza”, ou seja, a condição mais primitiva em que se apresenta a existência humana - como aponta o filósofo inglês Thomas Hobbes, na obra *Leviatã*, de 1651.

[61] Segundo GALLO (2013, p 197), “é a doutrina segundo a qual existe um direito natural que pode ser conhecido por meio do pensamento, que é igual ou é superior ao direito estabelecido pelo Estado.”

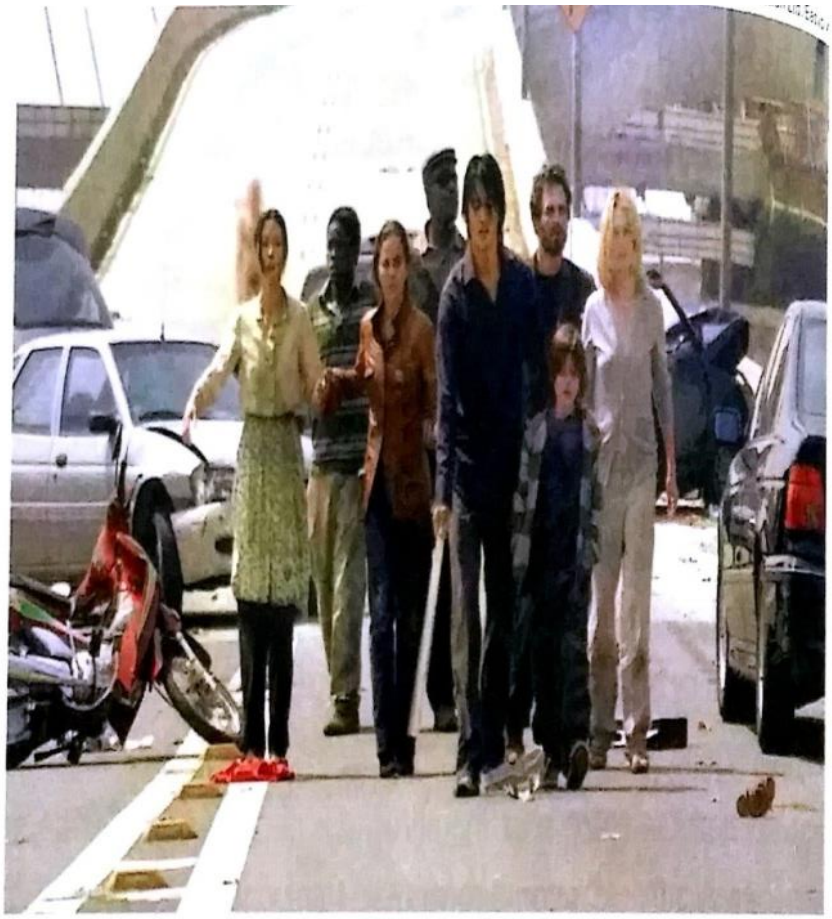


Figura II.17 – Unidade IV, Capítulo 2. Estado, sociedade e poder, p.198;

Apesar de não serem percebidas evidências de qualquer referência de cunho racial ou atribuição a aspectos depreciativos dos negros na imagem, a cena acaba reforçando a ideia de subalternidade do negro na sociedade, como já destacado em outras análises apresentadas em nossa pesquisa, pois apresenta as personagens representadas pelos atores negros em uma posição discreta e inferior a dos personagens interpretados por atores brancos.

No capítulo três, "Totalitarismo e biopolítica na sociedade de controle", mais precisamente na página 222, é apresentada a reprodução de um cartaz (Figura II.18) alusivo a Campanha Nacional de Multivacinação, desenvolvida no Estado São Paulo, no ano de 2012, com objetivo de atingir ao grupo de crianças de uma faixa etária composta por menores de cinco anos. O cartaz destaca a imagem de uma criança negra fantasiada de super-herói, acompanhada por duas crianças brancas trajadas da mesma forma, em um plano inferior. A criança negra em questão está posicionada ao lado do Zé Gotinha[62]- que aparece trajando uma

[62] O personagem "Zé Gotinha" foi criado no ano de 1986 pelo artista plástico Darlan Rosa para campanha de vacinação contra o vírus da poliomielite, realizado pelo Ministério da Saúde. Seu principal objetivo foi tornar as campanhas de Vacinação mais atraentes às crianças. PORTAL Bio-Manguinhos/FIOCRUZ. Disponível em: <WWW.bio.fiocruz.br/index.php/123...de-bio/ze-gotinha/824-ze-gotinh.>. Acesso em: 27 fev. 2016.

capa azul fazendo alusão à representação de um super-herói – e revelam ambos fazendo um gesto que representaria um estímulo necessário ao engajamento de todos ao cumprimento do dever, em um combate que é definido como um objetivo público comum: a erradicação das doenças.

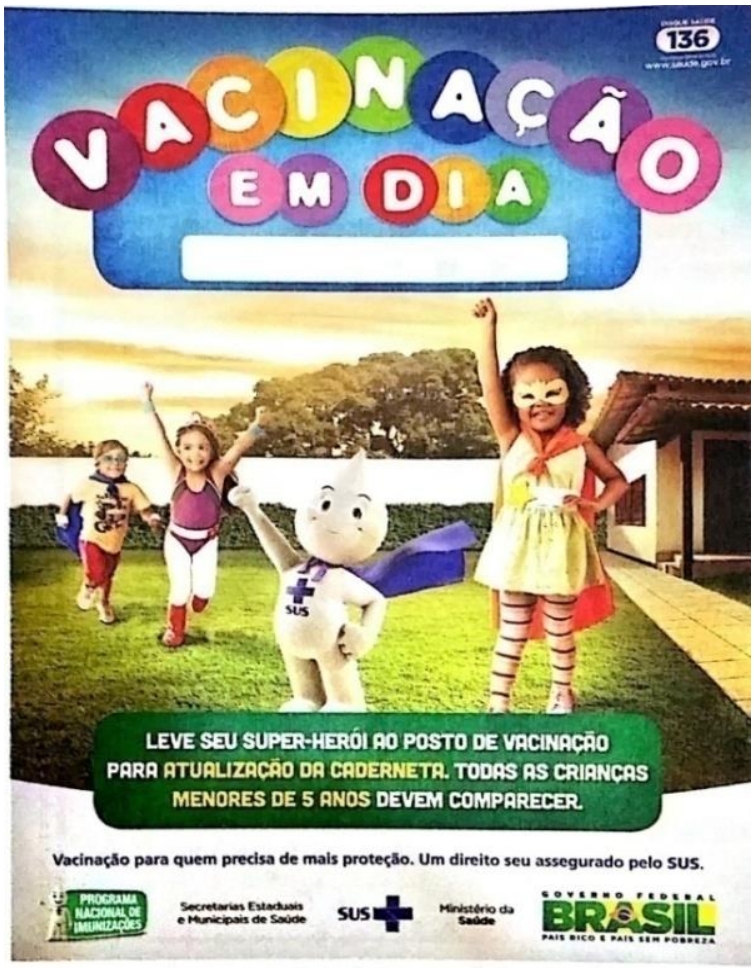


Figura II.18 – Unidade IV, Capítulo 3, Totalitarismo e biopolítica na sociedade de controle, p. 222;

A legenda que acompanha a imagem destaca que a obrigação do Estado, segundo o que determinaria a Constituição Federal, seria zelar pela saúde da população. O que, segundo nossa análise, apontaria para aquilo que o autor, no Manual do Professor, descreveria como um fenômeno social contemporâneo que determinaria o controle da vida das populações por meio de estratégias políticas, definida por Michel Foucault como “biopolítica”.

Como já abordamos em nossa pesquisa, em seu primeiro capítulo, o biopoder utiliza tecnologias que objetivam a preservação da vida das populações organizadas em um corpo político representado pelo Estado, por estratégias que buscam estabelecer o “bem-estar” de todos os que nela estão inseridos. Assim, entendemos que quando na página 222 é posicionado um cartaz retratando uma Campanha de Vacinação, ao lado de um texto que descreve os resultados de ações promovidas por meio do uso das estratégias associadas à biopolítica, há, de fato, a intenção de estabelecer uma associação do sistema de saúde pública e de suas respectivas estratégias políticas, como seria o caso desta campanha de vacinação

em massa. Ou seja, os membros das sociedades contemporâneas, submetidos à disciplina e aos mecanismos do biopoder, têm suas vidas controladas de maneira rigorosa.

Tal abordagem revela um respaldo teórico coerente e sua associação a uma Campanha de Vacinação, feita por meio da apresentação de um cartaz, promovida pelo Estado, reforçaria, junto aos alunos, a importância de se desenvolver reflexões sobre as questões que envolvem a biopolítica na sociedade contemporânea e seus possíveis efeitos. Porém, um problema se evidencia quando não se aproveita a presença de uma criança afro-brasileira para enfatizar a relação do racismo, estabelecida no decorrer da História, como um eficiente mecanismo a serviço da consolidação do controle sobre as vidas dos indivíduos nessa mesma sociedade. Principalmente, se a mesma for relacionada à manifestação histórica do biopoder associado ao racismo no Brasil, promovido, entre o final do século XIX e início do século XX. Um fenômeno consolidado pela política de branqueamento que buscava estabelecer uma suposta purificação biológica e evolução social por meio de estratégias que envolviam ações, como: a promoção maciça de imigrações oriundas da Europa e a implantação de políticas sanitárias motivadas pelo princípio da eugenia.

Ressaltamos isto, pois a contextualização entre essas abordagens seria indispensável à promoção de ações pedagógicas que objetivem a valorização da temática das relações étnico-raciais, voltadas ao combate do racismo e das discriminações que atingem os afro-descendentes e ao estímulo à adoção de atitudes que possam levar os discentes negros a se fortalecerem e aos discentes brancos a despertarem o interesse sobre a temática que envolve a consciência negra.

A Unidade V, intitulada “Problemas contemporâneos”, segundo informações oferecidas pelo autor através do Manual do Professor, registradas na página 365, seria a parte deste respectivo Livro Didático dedicada à produção de reflexões filosóficas contemporâneas envolvendo questões científicas, políticas, éticas, com o objetivo de despertar o interesse dos discentes por uma experiência filosófica relacionada à produção conceitual.

Não obstante as problemáticas abordadas, nessa unidade, estarem estreitamente afinadas com interesses relacionados ao debate em torno de um processo educacional destinado à valorização de aspectos que envolvam a temática étnico-racial, o compromisso com a perspectiva eurocêntrica da filosofia é reforçado. Tal constatação fica mais evidente quando, mergulhados no processo analítico que envolve as suas 56 páginas, percebemos uma escassez, quase completa, de representações alusivas a imagens de negros, com apenas uma ilustração.

A ilustração (Figura II.19), localizada no capítulo 2, intitulado “Quais são os desafios políticos contemporâneos?”, inserida na seção “A filosofia na história”, seria composta por duas imagens estereotipadas do negro. A primeira seria a representação de um corpo com formas femininas, exposto da cintura para baixo, vestido com uma roupa bem justa que ressaltaria a

sua sensualidade. A segunda representação revelaria um menino franzino, correndo apressado com os pés descalços.



Figura II.19 – Unidade V, Capítulo 2, “Quais os desafios políticos contemporâneos?” p. 258;

A respectiva ilustração é utilizada como reforço simbólico aos problemas descritos por Caetano Veloso, na canção “Fora da Ordem”[63], também apresentada na página 258, que envolvem as contradições e as mazelas que compõe o cenário social brasileiro e suas consequências sobre os excluídos – que, na letra da música, são identificados por meio de expressões como “Vapor barato, serviçal do narcotráfico”, “menino e menina no olho da rua”, “Escuras coxas duras tuas duas de acrobata mulata”. O que, em nossa compreensão, é cumprido com êxito.

Outro fato importante são explicações detalhadas no texto sobre os efeitos produzidos pela ação das políticas neoliberais, respaldadas por uma versão pós-moderna do imperialismo, alimentadas pelo controle global das massas, pela fragilização dos processos democráticos e pela manipulação dos interesses individuais e coletivos produzida pelas mídias, por meio do diálogo que estabelece com os filósofos Antonio Negri e Jacques Rancière – um respaldo

[63] VELOSO, Caetano. Fora da Ordem. In: *Circuladô.* PolyGram, 1991.

teórico que favorecerá os discentes com uma compreensão mais consistente sobre o respectivo fenômeno.

Porém, não há destaques, mais explícitos, que tal projeto de dominação seja reforçado, neste mesmo cenário, pela associação entre a biopolítica e um de seus mais eficazes mecanismos: o racismo. Um projeto que estende seus domínios por estratégias ideológicas, políticas e econômicas que visam à expropriação das riquezas dos países subdesenvolvidos, o controle das massas trabalhadoras e o extermínio dos rejeitados e marginalizados. Sendo assim, poder-se-ia estabelecer uma análise que viabilizasse uma compreensão mais precisa sobre os prejuízos causados por este mecanismo de controle ao qual a população afro-brasileira além de estar submetida seria, de acordo com as estatísticas oficiais, a camada populacional mais atingida.

Tais constatações concederiam às respectivas imagens uma nova significação, pois as colocariam em um contexto que representaria, de maneira mais fiel, as contradições que compõe o retrato social, econômico e político onde as minorias estão inseridas. Evidenciaria, de fato, que a violência recai, de maneira mais contundente, sobre regiões e grupos específicos dentro da sociedade, através de alguns fenômenos: as precárias condições de moradia, o desemprego, a ausência de serviços públicos essenciais, a presença marcante do narcotráfico através do comércio de drogas e uso frequente de armas de fogo - como os grupos que estariam simbolicamente representados através da ilustração exposta na página 258.

Aos jovens, que freqüentam nossas salas de aulas, não podem ser negadas oportunidades de constatarem a realidade violenta em que estão envolvidos. Entendemos que os textos e estatísticas oficiais que relatam o quadro da violência em nosso país devam servir de recursos para que não só aos discentes negros, mas também aos discentes brancos, possam ganhar consciência sobre os diferentes contornos do racismo em nossa sociedade e suas consequências, como podemos identificar no relato abaixo:

> *“A prevalência de jovens negros serem mais vítimas de assassinatos do que jovens brancos é uma tendência nacional: em média, jovens negros têm 2,5 mais chances de morrer do que jovens brancos no país. [...] O panorama nacional apresenta uma taxa de homicídio entre jovens negros 155% maior do que a de jovens brancos, na evidência de como a violência tem sido seletiva no país e da necessidade de implementação de políticas públicas focalizadas para este grupo de risco.” (BRASIL. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial, 2015. p. 21 -22.)*

Como podemos observar, tais complementos se fazem necessário em situações onde, como no caso acima, não ocorrerem quaisquer orientações aos professores ou atividades que reforcem a utilização de imagens inspiradas na perspectiva da Lei 10.639/03 com intuito de não só coibir a presença do racismo no espaço escolar e na vida dos alunos, mas também

estimular o legado histórico-cultural conferido pela presença das etnias africanas em nosso país.

Concluindo a análise do Livro Didático “Filosofia: experiência do pensamento”, entendemos que apesar de apresentar textos e imagens que ressaltem os contrastes presentes na sociedade contemporânea, como mencionado anteriormente, não há uma intenção explicita do autor em se deslocar do espaço geopolítico em que a filosofia está estabelecida dentro dos limites determinados por uma perspectiva eurocêntrica, compreendida por uma produção filosófica que, segundo Renato Noguera (2014, p. 39), seria formada “por três grandes *linhas* da filosofia ocidental contemporânea – a continental, a analítica e o pragmatismo”. Ou seja, por meio de suas páginas acaba sendo reproduzido o fenômeno que coibiu a discussão sobre a temática étnico-racial na história da Educação no Brasil: o racismo epistemológico.

Vale enfatizar que as mudanças proporcionadas pela política destinada à produção dos livros didáticos, realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático, os transformam na fonte fundamental dos estudos desenvolvidos pelos alunos matriculados em unidades escolares da Rede Pública de Ensino. Tal processo desenrola-se através da mediação estabelecida entre as editoras e os docentes dessa mesma Rede, que avaliam as obras destinadas à distribuição, definindo, a princípio, aquelas que seriam mais adequadas às necessidades desses mesmos alunos. Porém, apesar desses corpos discentes serem compostos, em sua maioria, por jovens pobres, negros e favelados, os textos e imagens, que compõem esses mesmos livros didáticos, não dão a relevância necessária aos aspectos culturais e históricos que os envolvem e acabam se limitando a refletirem os modelos estéticos, os valores éticos, os aspectos étnicos e culturais adotados por grupos que exercem o poder sobre os espaços sociais e estabelecem o domínio sobre o comportamento populacional pela via ideológica a partir de padrões por eles determinados – como é caso do livro que submetemos à análise nesta pesquisa.

Nestas condições, o livro didático se manterá como um recurso pedagógico utilizado para reforçar o controle ideológico das camadas sociais menos privilegiadas, por meio de representações imagéticas e simbólicas depreciativas, alusivas a estereótipos que reforçariam a inferioridade de todo aquele que não se encaixe nos padrões e valores instituídos no cenário social, determinando quem pode ser aceito e quem deve ser rejeitado.

Assim, o aluno negro acaba sendo duplamente atingido pelo fenômeno da excludência, que além de se manifestar fora da instituição de ensino será fortalecido dentro de seu espaço, através do uso do livro didático, onde sua imagem é ocultada e depreciada, onde é submetido à condição de subalternidade e onde é silenciado.

Desta forma, se faz necessária uma interação mais contundente com as deliberações estabelecidas pela Lei 10.639/03 e com as orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana, para que possamos não só produzir ao combate ao silenciamento do negro por intermédio de uma prática docente que favoreça uma perspectiva filosófica pluralista e descentralizada, concedendo aos discentes a oportunidade de assumirem um compromisso maior com a valorização do legado africano e afro-brasileiro e, ainda, auxiliar-lhes no processo de construção de uma identidade mais autêntica.

Por isso, no próximo capítulo, apresentaremos um modo de ensinar Filosofia por planos mais imanentes, onde as perspectivas marginalizadas e as estratégias pouco convencionais façam de fato desvios necessários das vias consagradas pelos cânones - expressos tanto pelo contato direto com os textos filosóficos consagrados pela história quanto por intermédio dos recortes apresentados através do livro didático – encontrando as narrativas produzidas pelos excluídos, em um processo que ultrapassará as fronteiras estabelecidas pela tradição ocidental e será concretizado por intermédio de encontros estabelecido por meio de uma comunicação mais direta e da livre expressão de ideias. Uma ação que vai ao encontro de uma prática docente comprometida com as ações afirmativas[64] voltadas ao combate ao racismo e a intolerância presentes no cotidiano escolar. Uma proposta didática alternativa, desencadeada pelo caminho do diálogo estabelecido entre a perspectiva genealógica e os estímulos irradiados pela Lei 10.639/03.

Apresentaremos a experiência da adequação das exigências priorizadas pelo Currículo de Filosofia às discussões em torno dos temas étnico-raciais. Um desafio que nos impulsiona em direção à necessidade de encontrarmos recursos didáticos, que nos libertem das fronteiras estabelecidas pelo livro didático “Filosofia: experiência do pensamento” e nos ofereça a possibilidade de utilização de uma metodologia de ensino que destaque o protagonismo do discente e que o aproxime, por intermédio de suas experiências cotidianas, da rica diversidade presente em nossa cultura. Assim, visamos promover uma ação pedagógica que o estimule à adoção de uma postura reflexiva sobre a importância da valorização das diferenças existentes em nossa sociedade e seus vínculos com o processo das relações étnico-raciais. Uma atividade que auxilie no resgate da memória, da valorização da diversidade de costumes, de crenças e saberes ligados à História e à Cultura africana e afro-brasileira.

---

[64] “Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Inclui medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural. Esses procedimentos podem ser de iniciativa e âmbito de aplicação pública ou privada, adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal. A ação afirmativa se diferencia das políticas puramente antidiscriminatórias por atuar preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas puramente antidiscriminatórias, por outro lado, atuam apenas por meio de repressão aos discriminadores ou de conscientização dos indivíduos que podem vir a praticar atos discriminatórios. No debate público e acadêmico, a ação afirmativa com freqüência assume um significado mais restrito, sendo entendida como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos. Nesse sentido, seu principal objetivo seria combater desigualdades e desagregar as elites, tornando sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade”. (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas".Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html). Acesso em: 06 mar. 2016.

III. A realização de uma proposta didática alternativa a partir do diálogo com a Lei 10.639/03

Neste capítulo, nossa intenção será narrar a aplicação da proposta didática pela qual visamos estabelecer uma adequação do currículo mínimo do Ensino de Filosofia[65] determinado pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) às exigências das diretrizes Curriculares Nacionais de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que orientam a aplicação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino brasileiras.

Entre as estratégias adotadas, nos aproximaremos dos conteúdos e temas propostos pelo currículo oficial, o Currículo Mínimo[66] exigido pela SEEDUC/RJ, estabelecendo relações entre cânones consagrados, oferecidos por meio dos conteúdos expostos no Livro Didático "Filosofia: uma experiência do pensamento", de Silvio Gallo, e recursos didáticos baseados na temática étnico-racial - como textos, vídeos, músicas e recursos midiáticos – por intermédio de atividades e dinâmicas que destaquem o protagonismo dos discentes, produzam a positivação identitária do negro e ressaltem a importância dos africanos e seus descendentes no Brasil. Um esforço que será especificamente direcionado ao 3º ano do Ensino Médio.

Sendo assim, apresentaremos o relato que envolve as experiências que viabilizaram a adequação tanto do currículo mínimo de Filosofia, através de suas habilidades e competências, quanto dos conteúdos oferecido pelo livro didático analisado às exigências propostas pela Lei 10.639/03. Dentre as muitas situações, que aqui poderíamos mencionar, destacaremos aquelas que demonstram, de maneira mais objetiva, os resultados relevantes envolvendo algumas aulas ministradas no 3º bimestre, elaboradas a partir do tema "A Dimensão Política", além de uma atividade planejada durante o 3º bimestre e executada no 4º bimestre, na Semana da Consciência Negra. Experiências que iremos narrar a partir do próximo item.

III. 1 A justificativa envolvendo a elaboração e execução das experiências

Ao desenvolvermos esta tarefa visamos analisar, a partir da perspectiva foucaultiana, os possíveis rumos que o ensino de filosofia tomaria por meio da adequação de seu currículo e de seus conteúdos às necessidades estabelecidas pela temática étnico-racial, a partir das

[65]"Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matizes de referência do principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções." (*Currículo mínimo de filosofia*, 2012, p. 2)

[66] O Currículo Mínimo de Filosofia encontra-se em anexo.

propostas estabelecidas pela Lei 10.639/03, buscando não só combater o processo de assujeitamento em nossa sociedade, promovido pelo racismo, mas também revelar estratégias e ações que auxiliassem ao aluno negro a resistir ao processo que visa submetê-lo à subalternidade e ao silenciamento e conduzi-lo à condição de sujeito autônomo, que tenha consciência da importância de conquistar direitos e de afirmar a sua condição identitária.

Ao investigar o problema que envolve o sujeito, Michel Foucault (2002) considera as implicações do poder manifestado por intermédio das instituições, que organizam os espaços públicos e privados e ordenam as ações promovidas por grupos ou indivíduos. Assim, observa que o Estado por meio de deliberações setoriais, pelas microrrelações de poder, tentaria justificar a implantação do domínio dessas mesmas ações pela necessidade da manutenção do vínculo com uma suposta macrorrelação de poder, onde se daria a possibilidade de concretização da "ordem social" pela via ideológica, condicionando mentes e corpos à obediência segundo os interesses e regras governamentais - o poder estatal manifestando-se, de forma efetiva, na vida dos indivíduos, definindo-os por critérios técnicos rigorosos, submetendo-os ao eficiente domínio dos mecanismos oficiais.

Ou seja, esta biopolítica seria um mecanismo oficial de controle instituído pelo Estado sobre a vida da população, dividindo-a em segmentos que passam a experimentar condições bem distintas, pois enquanto uns usufruem dos benefícios e privilégios outros são punidos e sacrificados em nome da "liberdade" e dos direitos – um domínio que afeta, de forma brutal, aos nossos alunos que, em sua maioria, é composta por jovens negros, pobres e moradores de favelas.

Tal constatação nos estimulou a ir ao encontro de estratégias, a serem adotadas em nossa prática docente, que impulsionariam estes mesmos alunos a assumirem a condição de protagonistas diante dos possíveis embates enfrentados nas relações empreendidas dentro dos múltiplos segmentos sociais, demonstrando o comprometimento com as necessárias transformações que deveriam atingi-los.

III. 2 Adequação do Currículo Mínimo de Filosofia ao método genealógico

Esforçamo-nos no sentido de adaptar a proposta metodológica aplicada em nossa pesquisa – o método genealógico - ao trabalho que estávamos realizando. Estabelecemos como meta a adequação do currículo Mínimo de Filosofia, adotado pela Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana buscando elaborar estratégias que pudessem auxiliar neste processo e que favorecessem o diálogo multilateral e aberto, valorizando continuamente a produção dos pensadores africanos e afro-brasileiros.

III. 2.1 Planejamento

O Currículo Mínimo de Filosofia (2012, p. 4), no 3º Ano do Ensino Médio, tem seu foco dirigido ao “MUNDO DO SER HUMANO”, à produção humana. No 3º bimestre a atenção está voltada à abordagem do tema “A Dimensão Política” visando, segundo o documento relata, conduzir o aluno a “aprofundar a noção de política, das relações de poder e o seu papel na organização da vida social, bem como problematizar sobre a vida centrada em cidades, especialmente no mundo contemporâneo e refletir sobre suas conseqüenciais.” Mais especificamente dedicada à exposição das Habilidades e Competências, localizada na página 8, são expostas as seguintes orientações: destacar “o papel da política na atualidade à luz da noção de política na Antiguidade”; “identificar e discutir filosoficamente justiça, relações de poder, democracia e liberdade”; levar o aluno a “perceber-se como sujeito político na vida da cidade.”

A partir desse caminho, colocado pelo currículo mínimo, estabelecemos as mudanças necessárias, impulsionados pela perspectiva genealógica, para que pudéssemos contemplar as exigências determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para a elaboração de um ensino de filosofia voltado à consolidação de um espaço que fosse incentivador da prática do diálogo, movido pela dinâmica da diversidade, que rompesse com os limites impostos pela sala de aula e afirmasse a necessidade do pensamento gerado a partir da perspectiva da diferença, crítico das ideias e comportamentos uniformizados e/ou normatizados. Ou seja, uma ação didático-pedagógica que coibisse a exclusão dos discentes por meio de motivações preconceituosas, como as raciais, de gênero, étnicas, religiosas e outras, e enfatizasse a riqueza de suas relevantes experiências existenciais – ação que reforçaria a sua condição de sujeito.

III. 2.2 Justificativa

Nossa principal motivação à realização de tal projeto revelou-se por meio do exercício de nossa prática docente, ao longo de mais dos mais de treze anos, quando pudemos constatar que os discentes negros, ao chegarem ao Ensino Médio, eram expostos aos riscos do assujeitamento e do silenciamento.

Por isso, buscamos produzir adequações das exigências priorizadas pelo Currículo Mínimo de Filosofia às discussões em torno dos temas étnico-raciais, além da adoção de recursos e estratégias didáticos que rompessem com as fronteiras estabelecidas pelos livros didáticos, deslocando o olhar dos discentes para produções filosóficas africanas e, principalmente, afro-brasileiras.

III. 3 Uma tarefa destinada ao 3º bimestre

Com o intuito de demonstrarmos mais objetividade e alcançarmos uma compreensão mais precisa dos resultados que envolvem a nossa prática, revelaremos o que definimos a ser realizado no 3º bimestre, em turmas do 3º ano do ensino médio

Decidimos ir em direção às práticas que pudessem proporcionar estímulos que conduzissem o discente à adoção de uma conduta mais ativa diante das imposições legais e dos determinismos sociais. Apontamos à necessidade de sua participação efetiva na consolidação de uma realidade social mais justa e verdadeiramente democrática, onde todos os grupos sociais e etnias fossem tratados com respeito e sem distinções.

Possibilitamos o acesso a conteúdos, que mostraremos abaixo, que reforçassem a importância da conciliação entre a postura ética e a ação política, a relevância da consolidação de um cenário sociocultural aberto às diferenças, com o objetivo de questionar as imposições ideológicas que determinam a dominação histórico-cultural no Ocidente por parte da matriz européia em favor da visibilidade das histórias que foram ocultadas ou omitidas, envolvendo africanos e afro-descendentes.

III. 3.1. Textos, temas e recursos selecionados

Com a proposta didático-pedagógica aberta a pensamentos que produzissem confluências com a diversidade de pensamento, partimos do tema proposto pelo Currículo Mínimo de Filosofia para 3º bimestre – “A Dimensão Política” – e estabelecemos trajetos que nos conduzissem às reflexões desenvolvidas por pensadores que ratificassem os benefícios oriundos de uma visão filosófica policêntrica, onde as vozes de africanos e afro-brasileiros passassem a ser ouvidas com o respeito merecido. Assim, definimos alguns temas e selecionamos alguns textos que permitissem a execução de nossa proposta, sem deixar de estabelecer possíveis relações com conteúdos e atividades oferecidos pelo Livro Didático concedido aos alunos através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – que no caso de nossas unidades escolares seria o Livro “Filosofia: uma experiência do pensamento”, de Sílvio Gallo[67].

Observando as habilidades e competências definidas para orientar o bimestre - que já tivemos a oportunidade de mencionar em um parágrafo anterior, deste mesmo capítulo -, elaboramos temas que estabelecessem relações entre o Currículo Mínimo de Filosofia e a Lei

[67] No nosso entendimento, a utilização do livro didático não foi descartada por dois motivos: por ser muitas vezes a única fonte de pesquisa à disposição dos discentes e por entender que o mesmo seria importante no auxílio à produção dos desvios necessários para atingirmos a proposta genealógica de ensino. Um trabalho desenvolvido a partir da observação da diversidade e dos acidentes, com compromisso em restituir as memórias produzidas pelas singularidades ocultadas, subsumidas e assimiladas em favor da manutenção do continuísmo histórico etnocêntrico e controlador.

10.639/03. Após refletirmos, chegamos à conclusão sobre quais deveriam ser adotados com o intuito de nortear nossas discussões em sala de aula com os discentes. Seriam os seguintes:

- As ações afirmativas e as políticas públicas.
- A relação entre biopolítica e racismo.
- Os movimentos sociais e as conquistas através da história.
- A discussão sobre os direitos sociais.
- Quilombismo – movimento político dos negros brasileiros.
- Estado Nacional Quilombista X Estado Moderno.
- A docilização dos corpos e o processo de normatização – a exclusão das minorias.
- A formação de sujeitos livres e autônomos – os movimentos de resistência no combate as falsas concepções de liberdade.

Para promover as discussões sobre os respectivos temas, além do Livro Didático de Filosofia, selecionamos textos, vídeos e músicas que, de maneira extremamente relevante, facilitariam na conquista de resultados positivos na execução do respectivo projeto.

Os textos selecionados foram os seguintes:

- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branquitude e poder - A questão das cotas para negros.* In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, Brasília, MEC, 2005.
- BRASIL. Presidência da república. Secretaria Geral. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014 / Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública.* Brasília: Presidência da República, 2015.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio: Ed. Fator, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade.* São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- _____. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.
- MUNDINBÉ, V. Y. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento.* Lisboa: Ed. Pedago, 2013.
- NASCIMENTO, Abdias*. Quilombismo um conceito emergente do processo histórico cultura da população afro-brasileira*. Uma proposta do autor aos seus irmãos e irmãs afrodescendentes no Brasil e nas Américas, em trabalho apresentado ao 2o Congresso de Cultura Negra das Américas, Panamá, 1980.
- NOGUEIRA, Renato; SILVA, Carla Cristina C. *Racismo e biopoder: um caso no Rio de Janeiro contemporâneo.* In: NGUZU - **Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL** (Universidade Estadual de Londrina).

- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *África na sala de Aula: visita à história contemporânea.* São Paulo: Selo Negro, 2005.
- SILVA, Wallace Lopes (Org.). *Sambo, logo penso: afroperspectiva filosóficas para pensar o samba.* 1ª edição. Rio de Janeiro: Héxis: Fundação Biblioteca Nacional. 2015.

Os Vídeos selecionados foram os seguintes:

- CORES e Botas*.* Direção: Juliana Vicente. Produção: Preta Portê Filmes. São Paulo, 2010. (16 min.), col. Disponível em: <http://youtu.be/LI8EYEyg0o>. Acesso em: 10 set. 2015.
- VISTA Minha Pele*.* Direção Joel Zito Araújo. Produção: Casa de Criação. Brasil, 2003. (24min.), Col. Disponível em: <http:/youtu.be/bxJvKnW9JYs>
- ÚLTIMA Parada 174*.* Direção Bruno Barreto. Produção: Pratrick Siaretta; Bruno Barreto e outros. Brasil; França: Globo Filmes; Paramout Pictures, 2008. (114 min.), col. Disponível em: Disponível em: <https://youtu.be/tv55oDw5VJI>.

As Músicas escolhidas, para serem utilizadas no processo, foram:

- BROWN, Mano – Racionais MC's. *Negro Drama*. In: *Nada como um dia após o outro dia (Chora Agora)*. Zambia, 2002. 1CD.
- O RAPPA. *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro.* In: *O RAPPA*. Rio de Janeiro: Sony, 1994. 1 CD.

III. 3.2 As experiências demonstradas

A partir do material selecionado, buscamos a elaboração de planos de aula[68] que fossem ao encontro do que havíamos planejado. Com a intenção de demonstrarmos resultados mais contundentes, selecionamos experiências específicas ocorridas em todo o percurso bimestral, que seriam: três aulas e uma dinâmica envolvendo os temas "As ações afirmativas e as políticas públicas" e "A relação entre biopolítica e racismo".

Com intuito de sensibilizar os alunos, apresentamos, em duas aulas seguidas, o filme, do diretor Bruno Barreto, *Última Parada 174,* com duração de 110 minutos[69]. *V*isando estabelecer discussões sobre as falhas das políticas públicas, especificamente no que tange a política de segurança adotada no Estado do Rio de Janeiro e, ainda, apontar suas possíveis relações com práticas racistas como estratégia na efetivação da biopolítica.

---

[68] Os planos de aula serão apresentados no apêndice.

[69] O documentário foi selecionado, pois apresenta problemas que estimulariam a discussão sobre os aspectos violentos que envolvem as estratégias adotadas pela Polícia Militar fluminense contra determinados segmentos da população marginalizados, como é o caso dos meninos de rua, que seriam justificados a partir da legitimação de uma Política Pública de Segurança que reflete o anseio, tanto das autoridades públicas quanto da camada da população que é resguardada por direitos, de implantar medidas que garanta a suposta ordem social através do controle, exclusão e, se necessário, do extermínio dos grupos que a ameaçam - o que configuraria a manifestação da biopolítica no Estado do Rio de Janeiro.

Concomitantemente à exibição do respectivo filme, realizamos a leitura de textos e desenvolvemos debates com o intuito de estabelecermos relações com as orientações e metas definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana através de uma perspectiva filosófica.

O processo de contextualização foi feito por intermédio da analise do texto *Racismo e biopoder: um caso no Rio de Janeiro contemporâneo,* de autoria de Renato Nogueira e Carla Cristina C., através de uma leitura produzida pelos discentes. Com a ação, procuramos conduzir à identificação dos efeitos produzidos através da associação da biopolítica com racismo nas estratégias de controle e exclusão determinadas pelas autoridades fluminenses impostas à população negra[70]. Para reforçar ainda mais a percepção do aluno sobre a problemática, produzimos relações do texto com os resultados expostos pelo *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014,* elaborado em parceria pela Secretaria Geral da Presidência da República, pela Secretaria Nacional de Juventude, pelo Ministério da Justiça e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Paralelamente, propomos a leitura das páginas 219 a 222 do Livro Didático *Filosofia: experiência do pensamento*, mais especificamente do item intitulado “Foucault, Disciplina e Biopoder”, com o intuito de destacarmos as manifestações dos micropoderes no cenário social.

As respectivas atividades foram planejadas para serem desenvolvidas em espaços que não estivessem restritos à sala de aula. Tal decisão foi tomada com intuito de proporcionar aos discentes um ambiente mais informal, que pudesse estimulá-los a manter uma maior interação com todas as etapas que envolveram o respectivo processo.

As experiências aconteceram em duas unidades escolares, o C. E. Prefeito Mendes de Moraes e o C. E. Professora Maria de Lourdes de Oliveira Lavôr, pertencentes à Coordenadoria Regional Metropolitana III, na Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro, nas quais lecionamos – o auditório da primeira escola e o teatro da segunda escola foram utilizados na ocasião.

Através da apresentação do vídeo, da leitura dos textos e da análise dos dados oficiais buscamos estabelecer confrontos que conduzissem os discentes à reflexão sobre os resultados gerados na sociedade, principalmente à população negra, do fenômeno político que vincula a associação entre a biopolítica e o racismo e, em decorrência disto, à reflexão sobre a importância de assumirem a condição de sujeito político, tornando-se protagonistas em uma luta que visaria o fortalecimento da resistência não só contra o preconceito racial, mas contra todas as formas de preconceitos e intolerâncias existentes na sociedade.

[70] O artigo visa apresentar, de maneira introdutória, o conceito do biopoder através da problematização do aspecto racializado que envolvem a violência urbana no Rio de Janeiro, a partir da analise de eventos ocorridos no período que se estende de 1993 até 2009.

Desenvolvemos um debate envolvendo a respectiva problemática. Destinamos um período de, aproximadamente, 40 minutos à realização desta respectiva etapa, onde procuramos interferir o mínimo possível no transcurso do processo. No momento de toda discussão estabelecida pelos alunos, procuramos interferir o mínimo possível, não tecendo qualquer forma de comentários ou explicações que pudessem afetar a autonomia dos discentes.

Por fim, os discentes foram convidados a comporem narrativas relacionando a temática destinada às respectivas aulas com suas autobiografias. Tal estratégia teve por objetivo levá-los à compreensão da relevância de se enxergar a condição identitária pelo prisma da multiplicidade, impulsionada por ações educacionais que conciliem a experiência do aprendizado pela via das relações étnico-raciais, como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, em uma de suas Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação, oferecendo

> *"[...] condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças [...]"* (BRASIL, 2013, p. 505)

III. 4 Uma experiência filosófica pela via dos saberes não legitimados

Elaboramos uma atividade que impulsionasse os discentes em direção a um processo de autoformação. Uma prática pedagógica que os auxiliassem na investigação de suas verdades mais profundas, que os conduzissem a descoberta de formas inovadoras de se reinventarem, como arquitetos de suas próprias existências. A partir de ações empreendidas sobre eles mesmos, seriam motivados a avaliar, permanentemente, seus comportamentos, tanto no âmbito público quanto na vida privada, que os envolveriam com formas diferenciadas de relações estabelecidas com os outros, levando-os a incorporar uma genuína condição política.

Tínhamos o intuito de conduzi-los à compreensão da relevância de assumirem uma posição de resistência, como seres autônomos e livres, diante da rede de violência gerada por cruéis estratégias de poder, que se ramificam pelas diversas instituições sociais, inclusive por meio da escola, que, de maneira implacável, tentam impor, continuamente, o controle sobre a vida da população, por permanentes manipulações ideológicas que sequestram desejos e pulverizam sonhos. Ou seja, decidimos desenvolver uma atividade que oferecessem aos discentes uma experiência educacional mais libertária, uma ação com o intuito de estimular a reflexão sobre a importância da valorização das diferenças existentes em nossa sociedade.

Além disso, tínhamos o objetivo de conciliar essa proposta com uma ação que conduzissem os discentes ao resgate da memória, à valorização da diversidade de costumes, de crenças e saberes ligados à história e à cultura africana e afro-brasileira, cumprindo, desta forma, as exigências contidas na Lei 10.639/03.

Assim, em um novo encontro, propomos uma prática que os levassem à transformação de suas autobiografias em roteiros destinados à produção de vídeos. Nosso objetivo era conduzi-los à reflexão sobre a relevância de assumirem o seu protagonismo através de uma atividade que os fizessem envolvidos com os saberes assujeitados historicamente – como é caso da história da resistência empreendida pelo Movimento Negro no Brasil. Reforçamos nossa proposta empreendendo a investigação de um dos temas que havíamos selecionado para nortear o nosso trabalho no bimestre: *Quilombismo – movimento político dos negros brasileiro.*

Desenvolvemos, em um primeiro momento, uma roda de leitura onde utilizamos o texto *Quilombismo um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira*. Nele Abdias Nascimento[71] defende a tese de que os Quilombos deveriam ser entendidos como resultado de um processo político de resistência organizado pelos negros africanos, trazidos para o Brasil na condição de escravos entre os séculos XV e XIX, com intuito de perpetuar o legado histórico e cultural ligado a tradição africana. Com isto, levaríamos os alunos, principalmente os afrodescendentes, a se inspirarem na luta de quilombolas em favor de uma sociedade justa e igualitária. Como sugere o autor:

> *"[...] Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade. Um método de análise, compreensão e definição de uma experiência concreta, o quilombismo expressa a ciência do sangue escravo, do suor que este derramou enquanto pés e mãos edificadores da economia deste país. Um futuro de melhor qualidade para população afro-brasileira só poderá ocorrer pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto da população negra como de suas inteligências e capacidades escolarizadas, para enorme batalha no fronte da criação teórico-científica."* (*NASCIMENTO, 1980, p.6)*

Em seguida, utilizando o 2º capítulo de nosso Livro Didático, intitulado *Estado, sociedade e poder,* pertencente a 4ª unidade, "Como nos relacionamos?", estabelecemos um

---

70 Abdias Nascimento, um dos mais proeminentes representantes do movimento de resistência empreendido historicamente pelos negros no Brasil, foi, sem dúvida, um dos maiores defensores dos direitos humanos e civis da população negra. Como afirma sua biógrafa e companheira, Elisa Larkin Nascimento: "Seu objetivo era abrir espaços e caminhos ao povo afrodescendente no exercício da cidadania com sua cultura e com sua identidade própria e contribuir para fazer justiça ao legado histórico dos povos africanos na construção do conhecimento humano, da tecnologia, da criação artística e da reflexão espiritual e filosófica. Revelar o conteúdo desse legado significava apresentar o contraditório ao etnocentrismo ocidental, que vem ao longo de cinco séculos negando, apagando ou relegando ao esquecimento o protagonismo histórico dos povos africanos." (NASCIMENTO, 2014, p. 23)

confronto de teses envolvendo o conceito de Estado, onde procuramos contemplar um segundo tema selecionado: “Estado Nacional Quilombista X Estado Moderno”.

Ao nos dirigimos à seção “Trabalhando com textos”, fizemos a leitura de um fragmento da obra *Do contrato social*, do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, com o intuito de estimularmos a discussão, entre os discentes, sobre as possíveis contribuições proporcionadas pelo Estado Moderno por noções como “soberania”, “contrato social” e “estado de natureza”, destacando as consequências geradas à sociedade brasileira, principalmente às minorias étnicas e raciais. E, em seguida, apontamos como alternativa político-econômica aos modelos hegemônicos do Ocidente – seja ao capitalismo ou ao socialismo - a proposta de um Estado Nacional Quilombista, que, segundo Abdias Nascimento (1980, p.7), além ter como base a construção de “uma sociedade livre, justa, igualitária e soberana”, teria como objetivo fundamental “promover a felicidade humana” através de uma “economia de base “comunitário-coperativista”, onde todas as responsabilidades seriam divididas: produção, distribuição e resultados.

Estimulados pela efetiva participação dos discentes no respectivo processo, os convidamos a trabalharem no sentido de ampliar seu protagonismo através da realização de uma tarefa onde, de fato, desempenhariam o papel de sujeito político. Um desafio que os auxiliariam na consolidação de uma condição identitária autêntica e singular, através da exposição dos relatos, envolvendo o diálogo entre suas experiências existenciais e a temática respaldada pelo viés das relações étnico-raciais, no formato áudio-visual atendendo ao cumprimento das exigências que envolvem a elaboração de ações educativas destinadas ao combate do racismo e da discriminação, determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, contemplando uma demanda didático-pedagógica que não prioriza o projeto ideológico eurocêntrico, que seriam:

> *“Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais. (...) Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.” (BRASIL, 2013, p. 507)*

Após a realização da tarefa acima, foi apresentado um breve estudo sobre a linguagem cinematográfica onde foram entregues instruções para a elaboração de roteiros[72]. Logo em seguida, foi realizada uma atividade, onde os alunos puderam exercitar a criação desses mesmos roteiros, dividida nas seguintes etapas:

---

[72]A atividade foi desenvolvida com base em Informações extraídas de: BODANZKY, Laís e BOLOGNESI, Luiz. *O audiovisual na escola – Workshops para educadores.* Disponível em:< http://www.telabr.com.br/educativo/material-de-apoio.>. Consultado em: 20 out. 2015

- Exibimos o vídeo *Cores e Botas*[73]*.*
- Iniciamos a leitura das descrições das cenas e levamos os alunos à compreensão de que a mesma seria uma forma de conversão da linguagem visual para escrita.
- Apresentamos as semelhanças entre o trabalho desenvolvido pelos alunos e atividade do roteirista no cinema.
- Destacamos a importância da montagem na linguagem audiovisual.
- Determinamos os critérios para elaboração do roteiro com base na proposta bimestral – narrativas inspiradas nas biografias dos próprios discentes.
- Orientamos os alunos a produzirem vídeos baseados em uma proposta que estabeleceria o dialogo entre o racismo e temas diversos.

III. 4.1 A descrição dos resultados

Seis turmas foram envolvidas na produção de vídeos destinados à apresentação em eventos realizados no mês de novembro, em alusão as comemorações da Semana da Consciência Negra, nos dias 17 e 19 de novembro de 2015, em duas unidades escolares localizadas no bairro da Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro[74]. É importante ressaltar que todas as produções foram construídas a partir de adaptações de roteiros inspirados nas biografias dos próprios discentes, apresentadas em atividade já mencionada nesta pesquisa.

Os discentes produziram 13 vídeos que associaram o debate em torno do racismo com temas como a violência contra mulher, homofobia e as cotas raciais, por meio de diferentes formatos, tais como crônicas, entrevistas e curtas-metragens - o que, em nossa perspectiva, converteu-os de meros expectadores em verdadeiros protagonistas dentro do cenário escolar. De fato, esta atividade além de levá-los a demonstrar a capacidade de superar os desafios usualmente impostos pela sua rotina de estudos, deu-lhes uma percepção mais precisa sobre a relevância de assumirem uma condição identitária autônoma.

Como estava previsto, os vídeos foram apresentados à comunidade escolar em eventos organizados para tratar da temática étnico-racial[75], cumprindo assim as determinações estabelecidas pela Lei 10.639/03.

---

[73] Cores e Botas. Direção Juliana Vicente. Brasil, 2010. (16 min.). Disponível em: <http://youtu.be/Ll8EYEygU0o>

[74] As respectivas experiências aconteceram em duas unidades escolares pertencentes à Coordenadoria Regional Metropolitana III, que são: o C. E. Prefeito Mendes de Moraes e o C. E. Professora Maria de Lourdes de Oliveira Lavôr.

[75] Nas duas unidades escolares, a exibição dos vídeos foi feita em meio a outras atividades desenvolvidas em alusão às comemorações da Semana da Consciência Negra. Na ocasião, ocorreu a participação de alunos, dos professores, dos gestores e de alguns convidados.

Tanto os alunos do C. E. Professora Maria de Lourdes de Oliveira Lavôr quanto os alunos do C. E. Prefeito Mendes de Morais apresentaram produções que destacaram a importância da História e da Cultura Afro-Brasileira, através de uma estética respaldada pela diversidade. Assim, exibiram não a beleza restrita ao estereotipo criado e defendido pela mídia, que insiste na defesa e apresentação de uma suposta aceitação do negro por meio de uma identidade constituída por imagens, completamente, embranquecida. Ao contrário, destacaram uma perspectiva protegida dos assédios impostos pelo modelo social hegemônico e associada aos grupos marginalizados que não se encaixam nos padrões e normatizações instituídos pelos que marginalizam.

Entendemos que ao serem assistidos os vídeos tenham desencadeado um processo de ampliação da consciência, de todos os envolvidos, sobre a relevância da continuidade do movimento de resistência política, social, econômica e étnica empreendida pelos negros na história de nosso país. Uma atividade que valorizou, ainda mais, a importância de uma aguerrida ancestralidade que derramou seu sangue em meio às lutas que buscavam alcançar a tão sonhada liberdade e, desta forma, honrando as suas memórias.

Ou seja, nosso objetivo de consolidar uma experiência do ensino de filosofia inspirada numa perspectiva genealógica foi atingido e, podemos afirmar que, os resultados foram extremamente positivos. Conseguimos ultrapassar os limites estabelecidos pelo processo didático-pedagógico tradicionalista, fazendo uso das diretrizes curriculares de maneira mais flexível, entendendo-as como meio de conferir acesso a conteúdos e temas que dialogassem com conhecimento legado pelas tradições africanas e afro-brasileiras. Permitimo-nos a ousadia de dispensarmos a utilização exclusiva do livro didático em favor da utilização de textos que tratavam da temática étnico-racial. Apresentamos vídeos, estabelecemos debates e desenvolvemos dinâmicas que nos possibilitaram desenvolver um processo permanente de interlocução com os discentes, passando a vê-los além da condição de seres passivos e obedientes. E, por fim, conseguimos problematizar as causas que produzem ao processo de assujeitamento do negro em nossa sociedade e dar visibilidade aos discentes afro-descendente no espaço escolar.

Conclusão

Apresentamos aqui uma proposta para o Ensino de Filosofia que tinha por objetivo provocar nos alunos a necessidade de adotarem uma postura mais crítica diante das questões que envolvem preconceitos étnicos, raciais e quaisquer outras formas de discriminação reveladas em seus cotidianos. Entendemos que a ótica genealógica, seria um importante propulsor para transformar os discentes, excluídos do campo dos privilégios e direitos sociais, em seres conscientes sobre a necessidade de assumirem a condição de protagonistas no processo de resistência às estratégias de controle viabilizadas pela biopolítica. Assim, destacamos a importância de desenvolvermos tal proposta inspirados em conteúdos que abarcassem a discussão étnico-racial, por meio do diálogo com a riqueza cultural e étnica que constituí o povo brasileiro, baseada numa perspectiva racional antirracista com intuito de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste processo, adotamos estratégias que produziram nos alunos o incomodo necessário diante dos discursos falaciosos que distorceram a imagem do Negro na História através de sua invisibilidade e de seu embranquecimento - onde foi omitindo seus feitos e contribuições junto ao processo de construção de nosso país, sendo estagnando a condição de subalternidade. Mais conscientes da importância de se reconhecerem como parte de um rico e diverso cenário sociocultural, foram levados a refletirem sobre suas origens e a perceberem, de forma mais clara, os possíveis vínculos estabelecidos com as etnias africanas. Nestas condições, foram estimulados a assumirem o papel de sujeito de direitos, adotando uma postura mais questionadora diante da necessidade de se empreender a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e do combate veemente a ideologia do branqueamento no cenário social brasileiro.

Ou seja, conseguimos executar uma prática docente não comprometida com a perspectiva eurocêntrica, onde os discentes passaram a estar envolvidos em atividades permeadas por ações afirmativas que permitiram a consolidação de uma abordagem filosófica plurilateral. Uma proposta pedagógica alternativa constituída de recursos que os auxiliaram na superação da condição de meros reprodutores de conteúdos atrelados a ideologia da colonização e os aproximaram dos fenômenos históricos e culturais que envolvem as memórias dos rejeitados e subsumidos, levando-os a demonstrarem mais respeito à diversidade de opiniões e, simultaneamente, colocando-se abertos ao legítimo conflito de ideias.

Através deste trabalho, repensamos o Ensino de Filosofia em consonância com a Lei 10639/03, onde aproximamos os temas filosóficos das orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racionais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desenvolvendo reflexões em cima das exigências

postas pelo Currículo de Filosofia buscando compreender, não só, as implicações que envolvem as questões étnico-raciais, levantadas no âmbito das interações interdisciplinares, mas, também, a consolidação de uma proposta pedagógica que viabilizasse o surgimento de uma prática docente que permitisse uma maior valorização da herança cultural oferecida pelas matrizes Africanas e Afro-Brasileiras ao Ensino de Filosofia.

Com este intuito, no primeiro capítulo desenvolvemos uma análise do conceito de genealogia a partir de uma perspectiva foucaultiana, onde destacamos as influências exercidas pelas pesquisas desenvolvidas e apresentadas por Nietzsche em sua obra *Genealogia da moral*, onde avalia sua estrutura etimológica e suas implicações históricas. Através do Método Genealógico compreendemos que as múltiplas e distintas experiências que limitam as ações individuais a um plano histórico uniforme, envolvendo-os em um percurso que produzem interferências sobre suas escolhas, ela deveria ser substituída por uma visão mais precisa dos mecanismos que produzem os discursos e influenciam de uma forma direta em suas formações. Passamos a entender os discursos através de observação atenta das escolhas e decisões tomadas no cotidiano dos indivíduos, no espaço-tempo que ocupam e suas consequências sobre os corpos e comportamentos, através do controle estabelecido pelo fenômeno da biopolítica.

A partir desta constatação, conseguimos demonstrar como Foucault analisara genealogicamente o racismo e como o compreende através do processo de legitimação dos discursos através de perspectivas excludentes que envolvem fenômenos políticos e históricos. Assim, adotamos uma postura político-pedagógica antagônica baseada em movimentos discursivos que seriam caracterizados por uma perspectiva filosófica localizada, sem pretensões nem de estabelecer o controle de todas as posições tomadas nem o encontro com uma verdade universal e absoluta, mostrando, através de uma compreensão contra-histórica que, desde o período monárquico buscava-se estabelecer uma hierarquização entre as raças. Desta forma, direcionamos nossa análise às manifestação do racismo no Brasil, onde entendemos que apesar de não haver uma legitimação explícita por parte do Estado, existe implementação de estratégias de controle, estabelecidas pelas elites econômicas, políticas e ideológicas, que atingem a população com discursos e práticas que tentam efetivar sistematicamente a adequação dos comportamentos, sejam individuais ou coletivos, à normas previamente estabelecidas, com o intuito de conduzir a maioria do povo a julgar inexistente as diferenças entre as raças e etnias presentes em solo nacional, em favor da manutenção da falaciosa ideia de “democracia racial”.

Ao constatarmos tal evidência, fomos impulsionados à execução de uma proposta de ensino inspirada na genealogia foucaultiana, encontramos mecanismos que nos auxiliassem, de maneira eficiente, no combate a exclusão e ao preconceito racial aos quais os negros no Brasil estariam historicamente submetidos, dentro e fora do espaço escolar. Produzimos a

adequação do Currículo de Filosofia e de seus conteúdos às necessidades estabelecidas pela temática étnico-racial, a partir das propostas oferecidas pela Lei 10.639/03. Através de uma postura investigativa, ressaltamos a importância de registros que destacaram desvios, dobras, falhas e erros que foram encobertos por documentos instituídos como uma verdade histórica incontestável. Assim, conseguimos nos aproximar de uma proposta de ensino compreendida como uma prática pedagógico-genealógica, fundamentada em discursos produzidos por aqueles que, normalmente, são colocados em posição subalternidade no processo educacional – o discente.

Neste momento, pensamos na utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos como estratégia à promoção de adequações do Currículo de Filosofia à Lei 10.639/03 e promovemos uma forma de ensinar filosofia apoiada alternativas que nos auxiliariam na consolidação de um processo que produzisse estímulos ao posicionamento crítico dos alunos diante da relevância do debate em torno das questões étnico-raciais e da importância do comprometimento com a consolidação de uma sociedade mais igualitária. Com este intuito, direcionamos esforços no sentido de desenvolvermos análises sobre as possíveis consequências geradas pelo fenômeno do epistemicídio por meio de imagens e textos referentes aos negros através das páginas do Livro Didático de Filosofia aprovado pelo PNLD.

Assim, ao nos debruçamos sobre as páginas do livro *Filosofia: experiência do pensamento,* de autoria de Sílvio Gallo, adotado nas unidades escolares que lecionamos, constatamos que este seria mais um instrumento que além de reproduzir discursos que consolidariam a ideologia defendida pela minoria autoritária e poderosa na busca do controle e do silenciamento dos negros, não apresentaria quaisquer orientações aos professores ou atividades que apontassem à utilização de imagens inspiradas na perspectiva da Lei 10.639/03 com intuito de não só coibir a presença do racismo no espaço escolar e na vida dos alunos como estimular o legado histórico-cultural conferido pela presença das etnias africanas em nosso país.

Tal análise levou-nos à conclusão de que apesar de serem apresentados textos e imagens que ressaltassem contrastes presentes na sociedade contemporânea, não haveria uma intenção explicita do autor em se deslocar do espaço geopolítico em que a filosofia está estabelecida dentro dos limites determinados por uma perspectiva eurocêntrica, compreendida por uma produção filosófica ocidental contemporânea, formada pelas linhas continental, analítica e pragmática, e, em decorrência disso, reforçaria, através de suas páginas a reprodução do fenômeno que coibiu a discussão sobre a temática étnico-racial na história da Educação no Brasil: o racismo epistemológico.

Percebemos a necessidade de uma inteiração mais contundente com as orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para que pudéssemos

não só produzir o combate mais efetivo ao embranquecimento que atingem aos materiais didáticos, mas também estabelecermos uma prática docente que favorecesse uma perspectiva filosófica pluralista e descentralizada, que concedesse aos discentes a oportunidade de desenvolverem um exercício filosófico comprometido com a valorização do legado africano e afro-brasileiro e, ainda, conceder-lhes recursos ao auxílio no processo de construção de uma identidade autêntica e autônoma.

Neste momento, buscamos a implantação de uma proposta didática alternativa, desencadeada pelo caminho do diálogo estabelecido entre a perspectiva genealógica foucaultiana e os estímulos irradiados pela Lei 10.639/03, pois entendemos que o livro didático, nas condições já descritas, transformou-se em um recurso pedagógico a serviço de grupos que visariam à manutenção da desigualdade, a favor do controle ideológico, por meio de representações imagéticas e simbólicas depreciativas, alusivas a estereótipos que reforçariam a inferioridade de todo aquele que não se encaixe nos padrões e normas comportamentais e estéticas instituídas no cenário social, principalmente através dos mecanismos persuasivos adotados pelos veículos de comunicação de massa. Com isto, percebemos que o aluno afrodescendente acabaria sendo duplamente atingido pelo fenômeno da excludência que se manifesta dentro e fora da instituição de ensino, através de estratégias similares: pela ação do embranquecimento e pelo processo de ocultamento ou depreciação de sua imagem.

Colocamos em prática uma forma genealógica de ensinar Filosofia por planos mais imanentes, onde perspectivas tidas como marginalizadas e estratégias pouco convencionais auxiliaram-nos na produção de desvios necessários das vias consagradas pelos cânones - expressos tanto através do contato direto com os textos filosóficos consagrados através da história quanto por intermédio dos recortes apresentados por intermédio dos conteúdos oferecidos pelos livros didáticos. Utilizamos narrativas que eclodem das encruzilhadas produzidas pelas vozes dos excluídos, ultrapassamos as fronteiras estabelecidas pela tradição ocidental e mergulhamos nos fluxos onde os corpos se encontram em movimentos que expressão uma liberdade total de ideias, indo ao encontro de uma prática docente comprometida com as ações voltadas ao combate ao racismo e a intolerância presentes no cotidiano escolar.

Por fim, conseguimos executar uma atividade filosófica que impulsionou o discente na direção de um processo de autoformação, tal como um artista envolvido em um mecanismo criativo permanente na busca de sua obra grande obra. Uma prática que o auxiliou na investigação das verdades mais profundas sobre si, que o conduziu na descoberta de formas inovadoras de se reinventar, como se fosse um arquiteto de sua própria existência. Ou seja, a partir de ações criativas, ele foi conduzido à compreensão da relevância de assumir uma condição política de resistência, apresentar-se como um ser autônomo e livre, diante das cruéis estratégias de poder que se ramificam através das diversas instituições sociais, inclusive por

meio da escola, que, de maneira implacável, tentam impor, continuamente, o controle sobre a vida da população, por meio de permanentes manipulações ideológicas.

Concluindo, conseguimos executar uma experiência educacional mais libertária que, de fato, estimulou tanto os alunos do C. E. Professora Maria de Lourdes de Oliveira Lavôr quanto os alunos do C. E. Prefeito Mendes de Morais apresentarem vídeos que enfatizaram a importância da História e da Cultura Afro-Brasileira, através de uma estética respaldada pela diversidade, onde foram combatidos os estereótipos sociais que insistem em apresentar o negro através de uma imagem que o identifica como excluído ou marginalizado. Ou seja, um processo que ajudou a ampliar a consciência de todos os envolvidos sobre a relevância da continuidade do movimento de resistência política, social e étnica empreendida pelos africanos e afro-descendentes na história de nosso país.

Referências

Bibliografias

ALVES, R. *Conversa com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ALBIN, Ricardo Cravo. *Dicionário Houaiss Ilustrado Música Popular Brasileira* - Criação e Supervisão Geral Ricardo Cravo Albin. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Instituto Cultural Cravo Albin e Editora Paracatu, 2006.

ANDERSON, Benedict. Introdução In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.) *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a reflexão do nacionalismo***.** Trad. Denise Bottiman. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BARBOSA, R. M. *Algumas das dificuldades que devem ser consideradas antes de abrir a Física de Aristóteles*. **Ítaca** (UFRJ), v. 1, p. 9-24, 2013.

BODANZKY, Laís; BOLOGNESI, Luiz. *O audiovisual na escola – Workshops para educadores.* Disponível em: <http://www.telabr.com.br/educativo/material-de-apoio.>. Consultado em: 20 out. 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branquitude e poder - A questão das cotas para negros*. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas, Brasília, MEC, 2005.

BERND, Zilá. *Literatura negra*. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992. p. 267-275.

BEZERRA-PEREZ, Carolina dos Santos. *Saravá Jongueiro Velho!: memória e ancestralidade no Jongo do Tamandaré*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia das letras, 2002.

_____. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Presidência da República. *Dados sobre o envelhecimento no Brasil* / Secretaria Geral de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção de Direitos Humanos e Coordenação Geral dos Direitos do Idoso. Brasília: Presidência da República, 2014

_____. Presidência da República. Secretaria Geral. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014* / Secretaria Geral da Presidência da República,

Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Presidência da República, 2015.

BHABA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARNEIRO, Sueli. *Epistemicídio*. São Paulo: Canal Brasil, Programa Espelho, 2007. Entrevista concedida a Lazaro Ramos, no Programa Espelho. Disponível em: < http://www.geledes.org.br/epistemicidio/#ixzz443cMJAVG>. Acesso em: 20 out. 2015.

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUTI*. Negros em cantos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1996.

_____.*O leitor e o texto afro-brasileiro*. In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna & FONSECA, Maria Nazareth soares (orgs.). *Poéticas afro-brasileiras*. 2ed. Belo Horizonte: Mazza; PUC, 2012.

_____.*Quizila*. São Paulo: Quilombhoje, 1987.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma interpretação freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DESCARTES, R. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DELEUZE, G. *Espinoza e os signos*. Porto – Portugal: Rés-Editora, 1976.

_____. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Mil Platôs, V2*. Rio de Janeiro: editora 34, 1995.

_____.*O que é filosofia?*São Paulo: Editora 34, 1997.

_____.*Lógica dos sentidos*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 4 ed. são Paulo: Perspectiva, 1998.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio: Ed. Fator, 1983.

_____.*Os condenados da terra*. Trad. De Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: IFJF, 2006.

FERES Júnior, João; Daflon, Verônica Toste; Campos, Luiz Augusto. *A ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-20, 2011.

FIGUEIREDO, Eurídice et al. *Negritude, negrismo e Literaturade afro-descendentes*. In: FIGUEIREDO, Euridice (org.) Conceitos de literatura e cultura Juiz de Fora/Niterói: Ed. UFJF/EdUFF, pp. 313–340.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. In: FOUCAULT, Michel. O que são as luzes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____.*Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____.*Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____.*A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____.*Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____.*A sociedade disciplinar em crise (1978)*. In: Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____.*História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Grall, 2003 a.

_____.*A hermenêutica do sujeito*; edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédeéric Gros. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Selma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____.*Ditos e escritos IV: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____.*Os anormais: curso no Collège de France (1974/1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____.*"Omnes etsingulatium: uma crítica da razão política".* In: Estratégia, poder-saber. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____.*A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____.*Nascimento da biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. 48ª Edição. São Paulo: Global editora, 2003.

FRUTUOSO, A. *Questões étnico-raciais no ensino de Filosofia*: análise do livro didático. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2015.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência*. São Paulo/Rio de Janeiro: Ed. 34/Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Currículo mínimo de filosofia*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: Filosofia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2015: Filosofia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: Pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GIDDENS, Anthony. *O Estado-nação e a violência*. São Paulo: Edusp, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2002.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Org. Livsovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende e outros. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *África na sala de Aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

JESUS, Carolina Maria de. *Antologia poética*. Organização José Carlos Sebe Bom Meihy. Revisão de Arnaldo Freitas Filho. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOPES, Nei. *O Negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical*. Partido Alto, Calango, Chula e outras Cantorias. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

_____. *Partido Alto: samba de bamba*. Rio de Janeiro, Pallas, 2005.

_____. *A lua Triste Descamba*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LINS, Paulo. *Desde que o Samba é Samba*. São Paulo: Planeta, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em analise do discurso*. Tradução de Freda Indursky; revisão dos originais da tradução de Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MARQUES, Reinaldo. *O que resta nos arquivos literários*. In: Souza, Eneida & MIRANDA, Wander Melo (Org.). *Crítica e coleção*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>. Acesso em: 20 mar.2016.

MUNDINBÉ, V. Y. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Lisboa: Ed. Pedago, 2013.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracia Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MUNANGA, K. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra.* 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIMENTO, Abdias. *O negro revoltado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias*. Afrodiáspora: revista do mundo africano, n 1-7*. Rio de janeiro: IPEAFRO,1983-86.

_____. *O Quilombismo*. 2ª ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares; Rio de janeiro: OR, 2002.

_____. *O Griot e as Muralhas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentridade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, v. 4).

_____. *África-Brasil, Ancestralidade e Expressões Contemporâneas = Africa-Brasil, Ancestry and Contemporary Expression*. Rio de Janeiro / Brasília: IPEAFRO / Fundo Nacional de Cultura, Ministério da Cultura, 2011.

_____. *A África na escola brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras, governo do Estado do Rio de Janeiro, 1991.

_____. Abdias Nascimento: grandes vultos que honraram o Senado. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

NOGUEIRA, Renato; SILVA, Carla Cristina C. *Racismo e biopoder: um caso no Rio de Janeiro contemporâneo*. In: **NGUZU** - **Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL** (Universidade Estadual de Londrina), n. 1, 2011.

_____. *A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope*. In: **Ensaios Filosóficos**, **Revista de Filosofia**, v.III, dezembro de 2013.

_____. *O conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia.* In: **Z CULTURAL** – **Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea** (UFRJ), v.VIII, 2013.

_____. *Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas.* **Griot – Revista de Filosofia***,* v. 4 n.2, 2011.

_____. *O conceito de drible e o drible do conceito: analogias entre a história do negro no futebol brasileiro e do epistemicídio na filosofia.* In: Z CULTURAL – **Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, 2015.

_____. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *A filosofia na idade trágica dos Gregos*. Tradução de Maria Inês Madeira de Andrade. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995 a.

_____. *Ecce Homo: como alguém se torna o que quer*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995b.

_____. *Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores)

_____. *Humano, demasiadamente humano: um livro para espíritos livres*. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

_____. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. *O nascimento da tragédia ou Grécia e pessimismo*. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2007.

_____. *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer Educador*. Tradução de Antônio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Editora Escala, 2008.

_____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PAIVA, Carlos Eduardo Amaral. *Palmeira do Mangue não vive na areia de Copacabana: o samba do Estácio e a formação de uma esfera pública popular em fins dos anos 20*. Araraquara: Universidade Estadual Paulistana; 2010.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAEDERS, Georges. *O inimigo cordial do Brasil*. Rio de janeiro: Paz e Terra. 1988.

REIS, Roberto. Canôn. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992. pp. 267-275.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1977.

SALES, Márcio. *Labirinto do trágico: Foucault e a experiência da Loucura*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____.*Caosmofagia: a arte dos encontros*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SANTOS, Elisângela de Jesus. *Dom, Parceria e Poética do Conflito no Cururu de São Paulo*. In: R@U, **Revista de Antropologia da UFSCar**, v.5, n.1, jan.-jun. 2013. p.118-137. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/9zslhgo4nx0rapm/15.Elisangela.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Claros sussurros de celestes ventos*. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

SEMOG, Éle. *Tudo que está Solto: poesias afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.

SILVA, Wallace Lopes (Org.). *Sambo, logo penso: afroperspectiva filosóficas para pensar o samba*. Rio de Janeiro: Héxis: Fundação Biblioteca Nacional. 2015.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870 - 1930).* São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Legislação

BRASIL. *Art.59 do Decreto-Lei n. 3688*, de 3 outubro de 1941. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm.>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9394*, 22 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 10.639*, 09 de janeiro de 2003.

Imagem em movimento

CORES e Botas*.* Direção: Juliana Vicente. Produção: Preta Portê Filmes. São Paulo, 2010. (16 min.), col. Disponível em: <http://youtu.be/LI8EYEyg0o>.

VISTA Minha Pele*.* Direção Joel Zito Araújo. Produção: Casa de Criação. Brasil, 2003. (24min.), Col. Disponível em: <http:/youtu.be/bxJvKnW9JYs>

ÚLTIMA Parada 174*.* Direção Bruno Barreto. Produção: Patrick Siaretta; Bruno Barreto e outros. Brasil; França: Globo Filmes; Paramout Pictures, 2008. (114 min.), col. Disponível em: Disponível em: <https://youtu.be/tv55oDw5VJI>.

Documento sonoro

BROWN, Mano – Racionais MC's. *Negro Drama*. In: *Nada como um dia após o outro dia (Chora Agora)*. Zambia, 2002. 1CD.

O RAPPA. *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro.* In: *O RAPPA*. Rio de Janeiro: Sony, 1994. 1 CD.

VELOSO, Caetano. Fora da Ordem. In: *Circuladô.* PolyGram, 1991. 1 CD.

Sites consultados na internet

CASUS BELLI. *A trágica História das Crianças do Lebensborn*. 2013. Disponível em: <http://epaubel.blogspot.com/2013/01/pol-trágica-estoria-das-criancas-do.html.> Acesso em: 10 mar. 2016.

BARSA Saber. *Karnak (jazida).* Disponível em: < WWW.barsasaber.com> Acesso em: 21 fev. 2016.

FUNDAÇÂO Vale. *A Vale no Espírito Santo 2013.* Disponível em:<www.vale.com/brasil/PT/inatives/environmental-social/.../relatorio-vale-2013.pdf.>. Acesso em: 26 de fev. 2016.

MULTIRIO. *A força dos cafeicultores.* Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br>. Consultado em: 15 jan. 2016.

APÊNDICE

PLANOS DE AULA:

Objetivos:

- Estimular os discentes a refletirem sobre as falhas que envolvem o planejamento e a execução das políticas públicas.
- Apontar, mais especificamente, a relação entre política de segurança adotada no Estado do Rio de Janeiro com práticas racistas como estratégia na efetivação da biopolítica.
- Destacar a importância das ações afirmativas com intuito de eliminar as desigualdades historicamente acumuladas e garantir a consolidação de uma sociedade, de fato, democrática.
- Estimular os discentes à adoção de uma prática ativa diante das imposições legais e determinismos sociais.
- Apontar para a necessidade da sua participação efetiva para construção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática, onde os grupos e etnias existentes sejam tratados com respeito e sem distinções.
- Conduzir os discentes ao resgate da memória, à valorização da diversidade de costumes, de crenças e saberes ligados à história e à cultura africana e afro-brasileira, cumprindo, desta forma, as exigências contidas na Lei 10.639/03.

Conteúdos:

- A noção de política através da história;
- A função das políticas públicas;
- As ações afirmativas como instrumento de combate às discriminações;
- O racismo como instrumento de efetivação da biopolítica;
- A relação entre Estado e as microrrelações de poder.

Estratégia:

- Roda de discussão, leitura de texto, problematização de conceitos e conteúdos, produção textual e produção de vídeos.

Recursos:

- Textos, vídeos, data-show, quadro de giz e piloto.

1ª aula:

Tema:

“Ações afirmativas e as políticas públicas”

Sensibilização:

Apresentação da 1ª parte do filme Última Parada 174 com o objetivo de estimular a reflexão sobre os aspectos violentos que envolvem as estratégias adotadas pela Polícia Militar fluminense contra determinados segmentos da população marginalizados – como é o caso dos meninos que moram nas ruas que, em sua maioria, são negros.

Duração: 55 minutos.

Contextualização:

Procurando estimular os discentes à identificação dos sinais do preconceito institucionalizado e o lugar ocupado pelas minorias no cenário social, revelado pelo trecho do vídeo assistido, serão analisados fragmentos do texto *Racismo e biopoder: um caso no Rio de Janeiro contemporâneo,* de autoria de Renato Nogueira e Carla Cristina C., e produzida relações com os resultados expostos pelo *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014,* elaborado em parceria pela Secretaria Geral da Presidência da República, pela Secretaria Nacional de Juventude, pelo Ministério da Justiça e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública – os textos serão disponibilizados com antecedência.

Duração: 20 minutos.

Problematização:

Os discentes serão estimulados a debater sobre o nível de ineficiência das políticas públicas.

Duração: 20 minutos.

Atividade proposta:

Leitura das páginas 219 a 222 do Livro Didático *Filosofia: experiência do pensamento,* item intitulado “Foucault, Disciplina e Biopoder”, para próxima aula.

2ª aula:

Tema:
“A relação entre biopolítica e racismo”

Sensibilização:

Apresentação da 2ª parte do filme Última Parada 174 com o objetivo de estimular os discentes à reflexão sobre a relação entre política de segurança adotada no Estado do Rio de Janeiro com práticas racistas como estratégia na efetivação da biopolítica.
Duração: 55 minutos.

Contextualização:

Respaldado por fragmentos extraídos das páginas 219 a 222 do Livro Didático *Filosofia: experiência do pensamento*, mais especificamente do item intitulado “Foucault, Disciplina e Biopoder”, estimular a percepção dos discentes sobre as manifestações dos micropoderes no cenário social.
Duração: 20 minutos.

Problematização:

Livre debate destacando as possíveis discrepâncias percebidas na comparação estabelecidas entre os dados oficiais e as informações colhidas pelos alunos em suas experiências cotidianas com o intuito de conduzi-los à condição de sujeito político.
Duração: 20 minutos.

Atividades propostas:

Produção de narrativas relacionando os temas apresentados nas aulas com suas autobiografias.

3ª aula:

Tema:

“Quilombismo – movimento político dos negros brasileiro”

Sensibilização:

Com intuito de reforçar o protagonismo dos discentes, organizar a turma em uma roda para exposição das narrativas produzidas. Tal desafio visa a consolidação de uma condição identitária autêntica e singular, através da exposição dos relatos, envolvendo o diálogo entre suas experiências existenciais

Duração: 30 minutos

Problematização:

Utilizando o 2º capítulo do *Filosofia: experiência do pensamento*, intitulado *Estado, sociedade e poder,* pertencente a 4ª unidade, “Como nos relacionamos?”, estabeleceremos um confronto de teses envolvendo o conceito de Estado. Analisaremos um fragmento da obra *Do contrato social*, do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, com o intuito de estimulamos a discussão, entre os discentes, sobre as possíveis contribuições proporcionadas pelo Estado Moderno por noções como “soberania”, “contrato social” e “estado de natureza”, destacando as consequências geradas à sociedade brasileira, principalmente às minorias étnicas e raciais. E, em seguida, apontamos como alternativa político-econômica aos modelos hegemônicos do Ocidente – seja ao capitalismo ou ao socialismo - a proposta de um Estado Nacional Quilombista, que, segundo Abdias Nascimento (1980, p.7), além ter como base a construção de “uma sociedade livre, justa, igualitária e soberana”, teria como objetivo fundamental “promover a felicidade humana” através de uma “economia de base “comunitário-coperativista”, onde todas as responsabilidades seriam divididas: produção, distribuição e resultados.

Duração: 30 minutos

Atividades propostas:

Exibição do vídeo *Cores e Botas*[76] e apresentação de um breve estudo sobre a linguagem cinematográfica com instruções para a elaboração de roteiros.

Duração: 30 minutos

[76] *Cores e Botas.* Direção Juliana Vicente. Brasil, 2010. (16 min.). Disponível em: <http://youtu.be/Ll8EYEygU0o>

Referências Bibliográficas

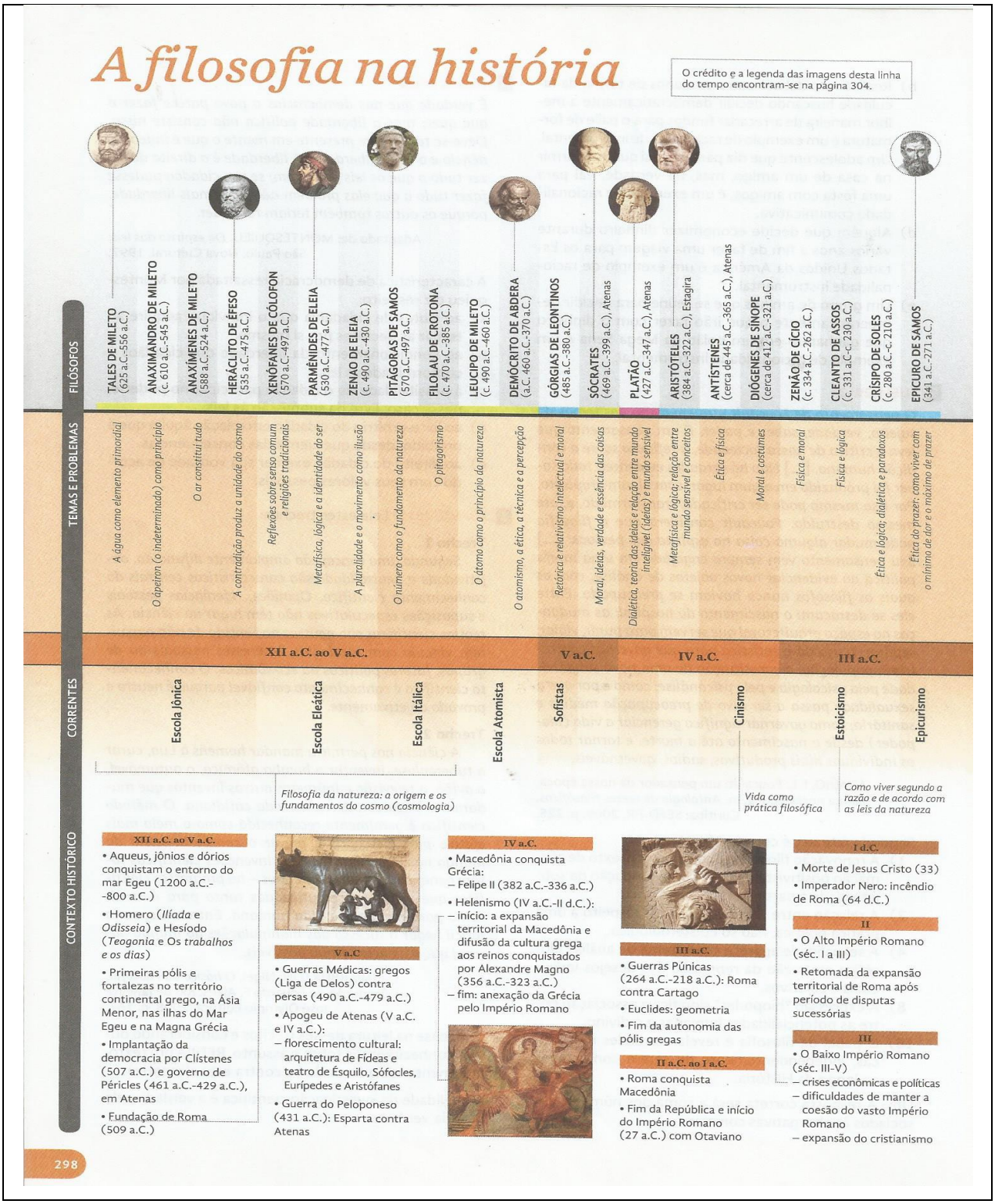
BRASIL. Presidência da república. Secretaria Geral. *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014 / Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública.* Brasília: Presidência da República, 2015.

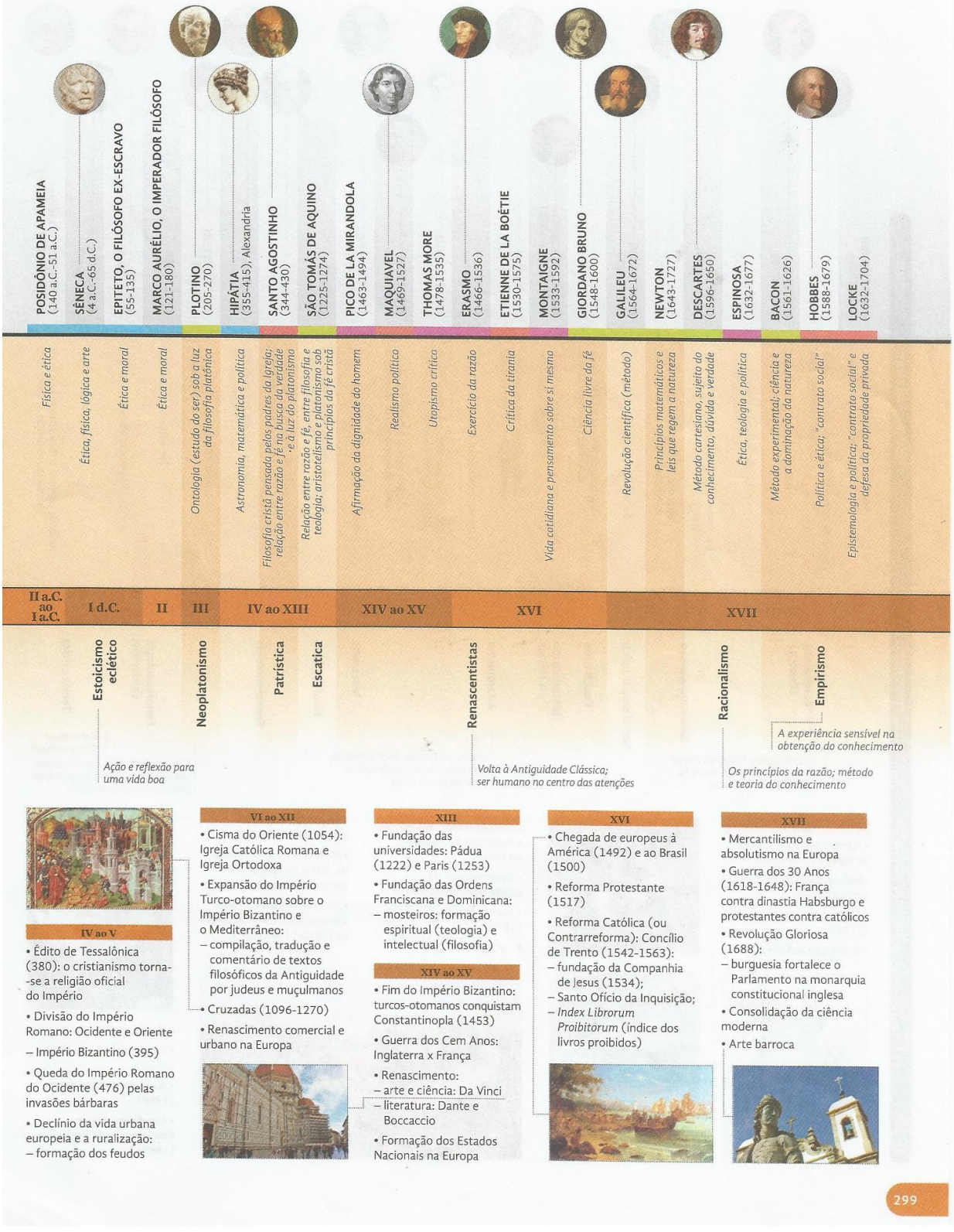
NASCIMENTO, Abdias*. Quilombismo um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira*. Uma proposta do autor aos seus irmãos e irmãs afrodescendentes no Brasil e nas Américas, em trabalho apresentado ao 2o Congresso de Cultura Negra das Américas, Panamá, 1980.

NOGUEIRA, Renato; SILVA, Carla Cristina C. *Racismo e biopoder: um caso no Rio de Janeiro contemporâneo.* In: NGUZU - **Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL** (Universidade Estadual de Londrina).

GALLO, Sílvio. *Filosofia: experiência do pensamento.* 1ed. São Paulo: Scipione, 2013

ANEXO I


A filosofia na história
O crédito e a legenda das imagens desta linha do tempo encontram-se na página 304.
FILÓSOFOS
TEMAS E PROBLEMAS
CORRENTES
CONTEXTO HISTÓRICO
TALES DE MILETO (625 a.C.-556 a.C.)
ANAXIMANDRO DE MILETO (c. 610 a.C.-545 a.C.)
ANAXÍMENES DE MILETO (588 a.C.-524 a.C.)
HERÁCLITO DE ÉFESO (535 a.C.-475 a.C.)
XENÓFANES DE CÓLOFON (570 a.C.-497 a.C.)
PARMÊNIDES DE ELEIA (530 a.C.-477 a.C.)
ZENÃO DE ELEIA (c. 490 a.C.-430 a.C.)
PITÁGORAS DE SAMOS (570 a.C.-497 a.C.)
FILOLAU DE CROTONA (c. 470 a.C.-385 a.C.)
LEUCIPO DE MILETO (c. 490 a.C.-460 a.C.)
DEMÓCRITO DE ABDERA (a.C. 460 a.C.-370 a.C.)
GÓRGIAS DE LEONTINOS (485 a.C.-380 a.C.)
SÓCRATES (469 a.C.-399 a.C.), Atenas
PLATÃO (427 a.C.-347 a.C.), Atenas
ARISTÓTELES (384 a.C.-322 a.C.), Estagira
ANTÍSTENES (cerca de 445 a.C.-365 a.C.), Atenas
DIÓGENES DE SÍNOPE (cerca de 412 a.C.-321 a.C.)
ZENÃO DE CÍCIO (c. 334 a.C.-262 a.C.)
CLEANTO DE ASSOS (c. 331 a.C.-c. 230 a.C.)
CRÍSIPO DE SOLES (c. 280 a.C.-c. 210 a.C.)
EPICURO DE SAMOS (341 a.C.-271 a.C.)
A água como elemento primordial
O ápeiron (o indeterminado) como princípio
O ar constitui tudo
A contradição produz a unidade do cosmo
Reflexões sobre senso comum e religiões tradicionais
Metafísica, lógica e a identidade do ser
A pluralidade e o movimento como ilusão
O número como o fundamento da natureza
O pitagorismo
O átomo como o princípio da natureza
O atomismo, a ética, a técnica e a percepção
Retórica e relativismo intelectual e moral
Moral, ideias, verdade e essência das coisas
Dialética, teoria das ideias e relação entre mundo inteligível (ideias) e mundo sensível
Metafísica e lógica: relação entre mundo sensível e conceitos
Ética e física
Moral e costumes
Física e moral
Física e lógica
Ética e lógica: dialética e paradoxos
Ética do prazer: como viver com o mínimo de dor e o máximo de prazer
XII a.C. ao V a.C.
V a.C.
IV a.C.
III a.C.
Escola Jônica
Escola Eleática
Escola Itálica
Escola Atomista
Sofistas
Cinismo
Estoicismo
Epicurismo
Filosofia da natureza: a origem e os fundamentos do cosmo (cosmologia)
Vida como prática filosófica
Como viver segundo a razão e de acordo com as leis da natureza
XII a.C. ao V a.C.
• Aqueus, jônios e dórios conquistam o entorno do mar Egeu (1200 a.C.-800 a.C.)
• Homero (Ilíada e Odisseia) e Hesíodo (Teogonia e Os trabalhos e os dias)
• Primeiras pólis e fortalezas no território continental grego, na Ásia Menor, nas ilhas do Mar Egeu e na Magna Grécia
• Implantação da democracia por Clístenes (507 a.C.) e governo de Péricles (461 a.C.-429 a.C.), em Atenas
• Fundação de Roma (509 a.C.)
V a.C
• Guerras Médicas: gregos (Liga de Delos) contra persas (490 a.C.-479 a.C.)
• Apogeu de Atenas (V a.C. e IV a.C.):
– florescimento cultural: arquitetura de Fídeas e teatro de Ésquilo, Sófocles, Eurípedes e Aristófanes
• Guerra do Peloponeso (431 a.C.): Esparta contra Atenas
IV a.C.
• Macedônia conquista Grécia:
– Felipe II (382 a.C.-336 a.C.)
• Helenismo (IV a.C.-II d.C.):
– início: a expansão territorial da Macedônia e difusão da cultura grega aos reinos conquistados por Alexandre Magno (356 a.C.-323 a.C.)
– fim: anexação da Grécia pelo Império Romano
III a.C.
• Guerras Púnicas (264 a.C.-218 a.C.): Roma contra Cartago
• Euclides: geometria
• Fim da autonomia das pólis gregas
II a.C. ao I a.C.
• Roma conquista Macedônia
• Fim da República e início do Império Romano (27 a.C.) com Otaviano
I d.C.
• Morte de Jesus Cristo (33)
• Imperador Nero: incêndio de Roma (64 d.C.)
II
• O Alto Império Romano (séc. I a III)
• Retomada da expansão territorial de Roma após período de disputas sucessórias
III
• O Baixo Império Romano (séc. III-V)
– crises econômicas e políticas
– dificuldades de manter a coesão do vasto Império Romano
– expansão do cristianismo
298


POSIDÔNIO DE APAMEIA (140 a.C.-51 a.C.)
SÊNECA (4 a.C.-65 d.C.)
EPITETO, O FILÓSOFO EX-ESCRAVO (55-135)
MARCO AURÉLIO, O IMPERADOR FILÓSOFO (121-180)
PLOTINO (205-270)
HIPÁTIA (355-415), Alexandria
SANTO AGOSTINHO (344-430)
SÃO TOMÁS DE AQUINO (1225-1274)
PICO DE LA MIRANDOLA (1463-1494)
MAQUIAVEL (1469-1527)
THOMAS MORE (1478-1535)
ERASMO (1466-1536)
ETIENNE DE LA BOÉTIE (1530-1575)
MONTAIGNE (1533-1592)
GIORDANO BRUNO (1548-1600)
GALILEU (1564-1672)
NEWTON (1643-1727)
DESCARTES (1596-1650)
ESPINOSA (1632-1677)
BACON (1561-1626)
HOBBES (1588-1679)
LOCKE (1632-1704)
Física e ética
Ética, física, lógica e arte
Ética e moral
Ética e moral
Ontologia (estudo do ser) sob a luz da filosofia platônica
Astronomia, matemática e política
Filosofia cristã pensada pelos padres da Igreja: relação entre razão e fé na busca da verdade e à luz do platonismo
Relação entre razão e fé, entre filosofia e teologia; aristotelismo e platonismo sob princípios da fé cristã
Afirmação da dignidade do homem
Realismo político
Utopismo crítico
Exercício da razão
Crítica da tirania
Vida cotidiana e pensamento sobre si mesmo
Ciência livre da fé
Revolução científica (método)
Princípios matemáticos e leis que regem a natureza
Método cartesiano, sujeito do conhecimento, dúvida e verdade
Ética, teologia e política
Método experimental; ciência e a dominação da natureza
Política e ética; "contrato social"
Epistemologia e política; "contrato social" e defesa da propriedade privada
II a.C. ao I a.C.
I d.C.
II
III
IV ao XIII
XIV ao XV
XVI
XVII
Estoicismo eclético
Neoplatonismo
Patrística
Escatica
Renascentistas
Racionalismo
Empirismo
Ação e reflexão para uma vida boa
Volta à Antiguidade Clássica; ser humano no centro das atenções
Os princípios da razão; método e teoria do conhecimento
A experiência sensível na obtenção do conhecimento
IV ao V
• Édito de Tessalônica (380): o cristianismo torna-se a religião oficial do Império
• Divisão do Império Romano: Ocidente e Oriente
– Império Bizantino (395)
• Queda do Império Romano do Ocidente (476) pelas invasões bárbaras
• Declínio da vida urbana europeia e a ruralização:
– formação dos feudos
VI ao XII
• Cisma do Oriente (1054): Igreja Católica Romana e Igreja Ortodoxa
• Expansão do Império Turco-otomano sobre o Império Bizantino e o Mediterrâneo:
– compilação, tradução e comentário de textos filosóficos da Antiguidade por judeus e muçulmanos
• Cruzadas (1096-1270)
• Renascimento comercial e urbano na Europa
XIII
• Fundação das universidades: Pádua (1222) e Paris (1253)
• Fundação das Ordens Franciscana e Dominicana:
– mosteiros: formação espiritual (teologia) e intelectual (filosofia)
XIV ao XV
• Fim do Império Bizantino: turcos-otomanos conquistam Constantinopla (1453)
• Guerra dos Cem Anos: Inglaterra x França
• Renascimento:
– arte e ciência: Da Vinci
– literatura: Dante e Boccaccio
• Formação dos Estados Nacionais na Europa
XVI
• Chegada de europeus à América (1492) e ao Brasil (1500)
• Reforma Protestante (1517)
• Reforma Católica (ou Contrarreforma): Concílio de Trento (1542-1563):
– fundação da Companhia de Jesus (1534);
– Santo Ofício da Inquisição;
– *Index Librorum Proibitorum* (índice dos livros proibidos)
XVII
• Mercantilismo e absolutismo na Europa
• Guerra dos 30 Anos (1618-1648): França contra dinastia Habsburgo e protestantes contra católicos
• Revolução Gloriosa (1688):
– burguesia fortalece o Parlamento na monarquia constitucional inglesa
• Consolidação da ciência moderna
• Arte barroca
299

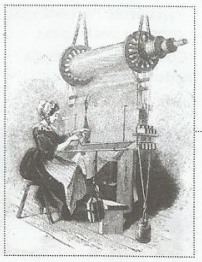
FILÓSOFOS	TEMAS E PROBLEMAS
MONTESQUIEU (1689-1755)	*Política: tripartição dos poderes e reflexão sobre as leis*
VOLTAIRE (1694-1778)	*Liberdade de expressão; crítica da intolerância e do fanatismo religiosos*
ROUSSEAU (1712-1778)	*Política e educação; liberdade e "contrato social"*
DIDEROT (1713-1784)	*Crítica dos costumes e das artes; filosofia da natureza*
KANT (1724-1804)	*Ética, moral e estética (experiência na arte); condições de possibilidade do conhecimento*
HEGEL (1770-1831)	*Dialética, política, direito e história; as relações entre o real e o racional*
SAINT-SIMON (1760-1825)	*Socialismo, utopia, reformas sociais*
COMTE (1798-1857)	*Organização moral e intelectual da sociedade segundo a ciência*
MARX (1818-1883) e ENGELS (1820-1895)	*Filosofia como práxis, alienação, reificação e crítica ao capitalismo*
PROUDHON (1809-1865)	*Crítica da propriedade privada; anarquia como "ordem natural"*
BAKUNIN (1814-1876)	*Liberdade individual e práxis anarquista*
KIERKEGAARD (1813-1855)	*Crítica do racionalismo hegeliano, dando relevância à fé, à liberdade e ao desejo*
NIETZSCHE (1844-1900)	*Crítica radical à moral e à ciência como instrumentos de dominação*
GRAMSCI (1891-1937)	*Política, cultura e transformação social*
CASSIRER (1874-1945)	*Linguagem, antropologia filosófica e filosofia da cultura*
HUSSERL (1859-1938)	*Criação de um método que permita a "volta às coisas mesmas"*
MERLEAU-PONTY (1908-1961)	*Fenomenologia da percepção; conhecimento e corpo*
WITTGENSTEIN (1889-1951)	*Lógica e filosofia da linguagem; "virada linguística"*
HEIDEGGER (1889-1976)	*Ser, ente e temporalidade*
SARTRE (1905-1980)	*Existência, liberdade e política*
BENJAMIN (1892-1940)	*Técnica, arte e revolução*
ADORNO (1903-1969) e HORKHEIMER (1895-1973)	*Indústria cultural; crítica do mito e da razão como instrumentos de dominação*

CORRENTES	XVIII	XIX	XX
Iluminismo (França)	*Crítica da religião, da moral, da política e dos saberes da época à luz da razão*		
Idealismo alemão			
Socialismo utópico			
Positivismo			
Materialismo histórico			
Anarquismo		*Crítica do Estado, da propriedade e da autoridade; construção de uma sociedade justa*	
Marxismo			
Neokantismo			
Fenomenologia			
Fenomenologia existencial			*Compreensão do homem como ser-no-mundo, por meio dos princípios fenomenológicos e políticos*
Teoria crítica			*Marxismo e crítica cultural*

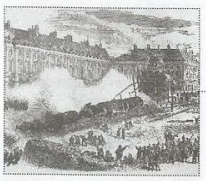
CONTEXTO HISTÓRICO

XVIII

- "Despotismo esclarecido" na Europa continental
- Independência dos Estados Unidos (1776)
- Revolução Francesa (1789)
- Revolução Industrial







NO BRASIL

- Inconfidência Mineira (1789)

XIX

- Ascensão de Napoleão na França
- Consolidação do capitalismo monopolista
- Guerra Franco-Prussiana (1870-1871)
- Comuna de Paris (1871)

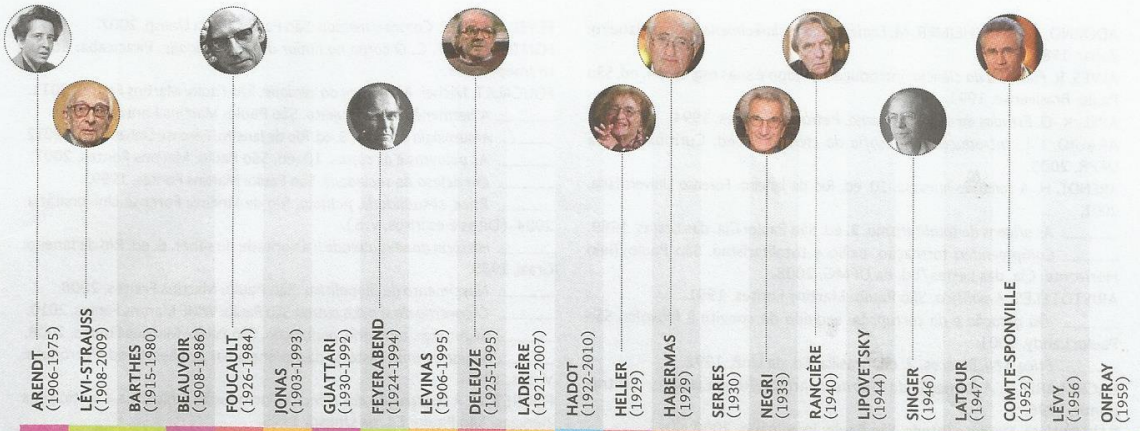


- Segunda Revolução Industrial
- Neocolonialismo: divisão da Ásia e da África pelas potências europeias
- Cinema: irmãos Lumière apresentam o cinematógrafo na França (1895)



NO BRASIL

- Independência do Brasil (1822)
- Assinatura da Lei Áurea (1888)
- Fim do Império e Proclamação da República (1889)



	ARENDT (1906-1975)	LÉVI-STRAUSS (1908-2009)	BARTHES (1915-1980)	BEAUVOIR (1908-1986)	FOUCAULT (1926-1984)	JONAS (1903-1993)	GUATTARI (1930-1992)	FEYERABEND (1924-1994)	LEVINAS (1906-1995)	DELEUZE (1925-1995)	LADRIÈRE (1921-2007)	HADOT (1922-2010)	HELLER (1929)	HABERMAS (1929)	SERRES (1930)	NEGRI (1933)	RANCIÈRE (1940)	LIPOVETSKY (1944)	SINGER (1946)	LATOUR (1947)	COMTE-SPONVILLE (1952)	LÉVY (1956)	ONFRAY (1959)
	Crítica ao totalitarismo; análise da condição humana	*Antropologia estruturalista e etnologia*	*Semiótica e significação*	*Política, feminismo e liberdade*	*Crítica dos saberes e dos poderes; ética do cuidado de si*	*Ética da responsabilidade, direito*	*Filosofia e psicanálise; "revolução molecular"*	*Epistemologia e crítica da ciência*	*Ética; alteridade e dominação*	*Filosofia como criação de conceitos; multiplicidade e diferença*	*Crítica dos limites da ciência*	*História da filosofia e filosofia antiga*	*Ética, política e existencialismo*	*Teoria social, marxismo, direito, ética comunicativa*	*Política e cultura; relação ser humano-natureza*	*Políticas do Império*	*Política como dissenso*	*O efêmero nos tempos hipermodernos*	*Bioética e desafios da ética na contemporaneidade*	*Ética e política, ciência e poder*	*Ética; virtudes no mundo contemporâneo*	*Filosofia e informática*	*Comportamento, consumismo, corpo e hedonismo ("materialismo hedonista")*

XX XXI

Estruturalismo — *Análise da linguagem e da realidade social por meio de suas estruturas*

Existencialismo

Filosofia da ciência

Teoria crítica

Marxismo

XX

- Primeira Guerra Mundial (1914-1918)
- Revolução Russa (1917)
- Ascensão do fascismo (1922) e do nazismo (1933)
- Segunda Guerra Mundial (1939-1945)
- Guerra Fria: Estados Unidos x União Soviética





- Descolonização da África e da Ásia
- Queda do Muro de Berlim (1989) e da União Soviética (1991)
- Conflitos Israel-Palestina
- Revolução Digital:
  - primeiros computadores domésticos (1981)
  - Internet

NO BRASIL

- Semana de Arte Moderna (1922)
- Estado Novo (1937-1945)
- Período democrático (1945-1964)
- Inauguração de Brasília (1960)
- Ditadura civil e militar (1964-1985)
- Redemocratização (1985)







XXI

- Revolução Digital:
  - criação das redes sociais
  - avanço tecnológico na criação de *hardwares* e *softwares*

- Atentados terroristas em Nova York (2001)
- Crise econômica (2008)
- Primavera Árabe (2011)



Agostinho (344-430)



Rabatti-Domingie/akg-images/Album/Latinstock/ Pinacoteca Nacional, Bolonha, Itália.

Pintura de Agostinho feita pelo italiano Domenico Beccafumi em 1513.

Nasceu na cidade de Tagaste, no norte da África. Filho de pai pagão (não cristão), converteu-se ao cristianismo em 386. Foi ordenado padre na cidade de Hipona, também no norte da África, e depois tornou-se bispo. Escreveu diversas obras, estudos teológicos, filosóficos e comentários bíblicos, sendo um dos principais teóricos da filosofia cristã. Dentre as várias obras, destacam-se *Confissões* (397-398) e *Cidade de Deus* (terminado em 426). A obra filosófica de Agostinho, muito influenciada por Plotino (205-270 – um dos principais filósofos responsáveis por uma releitura tardia de Platão) e pelo neoplatonismo (corrente de pensamento desenvolvida a partir do século III, baseada em releituras da obra de Platão), é marcada por uma tentativa de cristianizar o pensamento de Platão.

As relações da filosofia com as diferentes religiões por vezes são conflituosas. Certos filósofos fazem duras críticas àquilo que chamam de "mistificações" da religião; alguns religiosos criticam o "ateísmo" de certos filósofos. E há também aqueles que são filósofos e teólogos ao mesmo tempo, vivenciando em si mesmos o conflito entre filosofia e religião: Santo **Agostinho** e Santo **Tomás**, dois pensadores medievais, são exemplos disso. Mas pode-se dizer que toda religião se constrói também como uma filosofia, como uma forma de ver o mundo. Por isso, há aspectos de concordância entre elas. A passagem a seguir, ao tratar da relação análoga entre religião e ciência (que, como veremos, apresenta características que a aproximam da filosofia), ilustra essa situação:

> *Certa vez, um cosmonauta e um neurologista russos discutiam sobre religião. O neurologista era cristão, e o cosmonauta, não. 'Já estive várias vezes no espaço', gabou-se o cosmonauta, 'e nunca vi nem Deus, nem anjos'. 'E eu já operei muitos cérebros inteligentes', respondeu o neurologista, 'e também nunca achei um único pensamento'.*
>
> GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 250.

Filosofia e senso comum

> *Eu nasci há 10 mil anos atrás / e não tem nada neste mundo que eu não saiba demais*
>
> SEIXAS, Raul; COELHO, Paulo. Há 10 mil anos atrás. In: SEIXAS, Raul. *Há dez mil anos atrás*. [S.l.]: Phonogram, 1976.

Você talvez já tenha ouvido a canção de Raul Seixas que traz esse verso em seu refrão. A canção desfila uma série de fatos, que teriam sido presenciados por esse estranho e velho narrador. É como se houvesse coisas que todos nós soubéssemos, como se vivêssemos há muito tempo.

Você certamente já ouviu também o ditado popular "As aparências enganam". Os ditados populares são uma sabedoria oral transmitida de uma pessoa para outra, de geração em geração. De algum modo, ela evidencia um tipo de conhecimento que todos nós experimentamos e que se convencionou chamar de senso comum, na medida em que é partilhado por todos ou ao menos por um grande número de pessoas. Caracteriza-se por ser um conhecimento absorvido sem maiores reflexões, sem aprofundamento.

Todos nós pensamos e construímos uma visão de mundo. Das coisas que observamos e vivemos cotidianamente, tiramos conclusões e elaboramos explicações. Mas esse tipo de conhecimento não é sistemático, não se baseia em métodos.

que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. As múltiplas coisas que, segundo Bacon, ele ainda encerra nada mais são do que instrumentos: o rádio, que é a imprensa sublimada; o avião de caça, que é uma artilharia mais eficaz; o controle remoto, que é uma bússola mais confiável. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu **cautério** *o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos. Diante do atual triunfo da mentalidade factual, até mesmo o credo nominalista de Bacon seria suspeito de metafísica e incorreria no veredicto de* **vacuidade** *que proferiu contra a escolástica. Poder e conhecimento são sinônimos.* [...]

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 19-20.

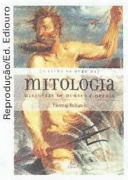
Agora, faça um rascunho, sintetizando as ideias principais do texto. Depois, utilizando esse rascunho, elabore um texto explicando com suas palavras a relação que os autores estabelecem entre mito e esclarecimento (tome a palavra esclarecimento no sentido geral de razão humana e filosofia). Qual é a sua conclusão? Você concorda ou discorda dos autores? Por quê?

Glossário

Cautério: meio físico ou químico empregado para queimar tecidos do corpo humano em procedimentos médicos.
Vacuidade: qualidade do que é vazio.

Sugestão de leituras e de filmes

Leituras



Reprodução/Ed. Ediouro

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia:* histórias de deuses e heróis. São Paulo: Ediouro, 2011.
Coletânea de mitos que não se restringe aos mitos greco-romanos, englobando também as mitologias oriental e nórdica, os druidas e outras tradições.



Reprodução/Ed. Melhoramentos

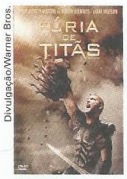
DICK, Philip K. *Labirinto da morte*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
Ficção científica que se passa numa época em que a existência de Deus foi provada cientificamente e os seres humanos conseguiram comunicar-se diretamente com Ele.



Reprodução/Ed. Companhia das Letras

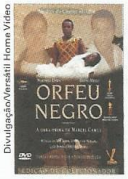
VERNANT, Jean-Pierre. *O Universo, os deuses, os homens*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
Interessante obra de introdução aos mitos gregos, em linguagem clara e acessível.

Filmes



Divulgação/Warner Bros.

Fúria de titãs. Direção de Desmond Davis. Estados Unidos/Grã-Bretanha, 1981. (118 min).
A história do semideus Perseu e seu amor por Andrômeda é narrada juntamente com outras. A nova versão, lançada em 2010, com direção de Louis Leterrier (Estados Unidos: Warner Bros, 106 min), tem sequência com o filme *Fúria de titãs 2*, de 2012, dirigida por Jonathan Liebesman (Estados Unidos: Warner Bros, 99 min).



Divulgação/Versátil Home Video

Orfeu Negro. Direção de Marcel Camus. França/Itália/Brasil, 1959. (100min).
O filme reconta o mito grego de Orfeu e Eurídice no contexto do carnaval carioca do final dos anos 1950.



Divulgação/Fox Filmes

Percy Jackson e o ladrão de raios. Direção de Chris Columbus. Estados Unidos, 2010. (119 min).
Com enredo adaptado do primeiro livro de uma série escrita por Rick Riordan, o filme transforma adolescentes norte-americanos de nossos dias em heróis de aventuras mitológicas.

- **Formulação de uma hipótese.** Com base nos fatos observados, faz-se uma reorganização dos dados obtidos, de modo a explicar aquilo que foi visto. Elabora-se uma hipótese a ser comprovada. Por exemplo: se observamos que durante o dia o Sol parece mover-se pelo céu, então podemos formular a hipótese de que esse astro está girando ao redor da Terra. Trata-se de uma interpretação do fato observado, que precisa ser verificada.
- **Experimentação.** Nesta etapa, verifica-se a hipótese construída, que pode ser ou não comprovada. A experimentação é uma nova observação, mas desta vez feita em condições privilegiadas, geralmente em um laboratório, simulando aquilo que acontece na natureza. Caso a hipótese não seja comprovada, é necessário elaborar outra hipótese, seguindo-se uma nova etapa de verificação. Por exemplo: cientistas levantam a hipótese de que uma determinada substância química age no combate ao câncer. Para verificar essa hipótese, será necessário organizar uma série de testes com animais doentes, aplicando neles essa substância e avaliando os resultados. É comum fazer isso de forma comparada: um grupo de animais recebe a substância e outro grupo não; durante certo tempo os dois grupos são examinados, para verificar se a doença regride ou não.



Robyn Beck/Agência France-Presse

Experimento em laboratório da Nasa sobre o crescimento de vegetais, visando a programas de colonização de Marte (foto de 2010).

- **Generalização.** Encontrados na experimentação resultados que se repetem, é possível elaborar "leis" gerais ou particulares que expliquem os fenômenos observados. Por exemplo, comprovada a hipótese de que todo corpo que tem massa atrai outros corpos que também têm massa, podemos generalizar o fato de que todo corpo que tem massa é atraído pela grande massa do planeta e, portanto, tende a cair ao chão, e afirmar, com certeza, que, em dadas condições materiais, todo corpo cai.
- **Elaboração de teorias (modelos).** Pelos dados obtidos, é possível criar modelos teóricos de aplicação mais geral, capazes de explicar realidades mais complexas. É o que fez, por exemplo, Isaac Newton, ao criar a teoria da gravitação universal, capaz de explicar os processos de atração dos corpos que têm massa, sejam aqueles que observamos no dia a dia, sejam os planetas e demais astros no céu.

Baseando-nos na aplicação do método científico, podemos afirmar que a ciência produz **conceitos**? Para Gilles Deleuze e Félix Guattari, só a filosofia produz conceitos; a ciência, como potência do pensamento, cria **funções**. Eles definem por função a forma de proceder da ciência, que por meio da experiência relaciona determinados aspectos, tomando um em função do outro. É o que ocorre, por exemplo, quando definimos a velocidade em função do tempo e do espaço (um objeto é mais veloz que outro quando percorre o mesmo espaço em menor tempo).

A ciência hoje

A ciência como busca de uma explicação racional, sistematizada e metódica do mundo existe desde a Antiguidade, durante muito tempo fazendo parte da própria filosofia. A partir do século XVII, alguns ramos do conhecimento começaram a se especializar e se tornar autônomos da filosofia. Com a consolidação do método científico, sua aplicação a distintos objetos constituiu diferentes ciências.

A observação da natureza fez surgir a física como a primeira ciência autônoma moderna. Seguiram-se a química e a biologia. Só mais tarde, a partir da segunda metade do século XIX, o método científico, aplicado aos fenômenos humanos com certas adaptações, levou à criação das ciências sociais e das ciências humanas. Constituíram-se assim a história, a sociologia e a psicologia, entre outros campos do conhecimento. Na última unidade deste livro voltaremos ao tema da ciência, mas para estudar alguns de seus desafios contemporâneos, como o diálogo com as ciências humanas e as implicações éticas do conhecimento.

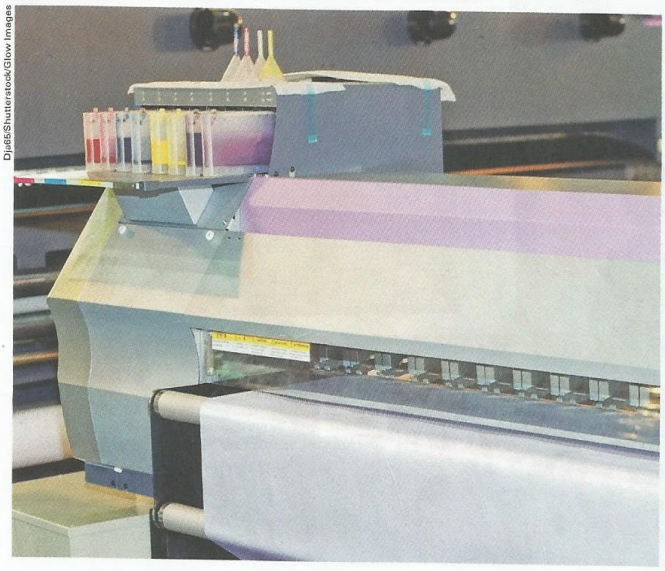
A partir do século XX, produziu-se a noção de conhecimento científico como um saber aberto, sempre aproximativo e corrigível, e não uma afirmação de verdades absolutas. No final deste século, marcado por intensas discussões filosóficas sobre o conhecimento científico, o filósofo da ciência Paul Feyerabend (1924-1994) publicou um livro com o título perturbador de *Contra o método* (1975). Nesse livro, defende o que denomina um "anarquismo epistemológico". Sua tese central é que a ciência não é um saber tão organizado e metódico quanto em geral acreditamos. Ao contrário, ela procede de forma anárquica, sem regras definidas, e o único princípio que não dificulta o progresso do conhecimento é aquele que afirma que "tudo vale" no exercício do pensamento. O foco da reflexão desse autor é a criatividade do pensamento científico, que seria diminuída se encerrada em um único método.



Theo Szczepanski/Arquivo da editora

Glossário

Epistemologia: área da filosofia dedicada a estudar a teoria da ciência e a teoria do conhecimento.



Djuf65/Shutterstock/Glow Images

Ao encostar uma solda em sua caneta e perceber que, logo depois, ela liberava tinta, um engenheiro de uma empresa de eletrônicos inventou o mecanismo que regula as impressoras de cartucho. A criatividade e a quebra de regras marcam a produção científica contemporânea. Na foto, impressora a jato de tinta utilizada na impressão de outdoors.

combinam entre si que aquele objeto usado para sentar será chamado de **cadeira** (quando se trata da língua portuguesa); de ***chair*** (em inglês); ***chaise*** (francês); ***silla*** (espanhol), e assim por diante. Para cada uma dessas palavras aqui escritas há sua correspondente oral, que é outro símbolo.

É por meio desses sistemas simbólicos que nos comunicamos e podemos levar uma vida em comum com outras pessoas. A banda Karnak brincou com essas convenções na canção *O mundo*, afirmando: "todos somos filhos de Deus; só não falamos as mesmas línguas"...

"

O mundo

O mundo é pequeno pra caramba
Tem alemão, italiano e italiana
O mundo, filé à milanesa
Tem coreano, japonês e japonesa

O mundo é uma salada russa
Tem nego da Pérsia, tem nego da Prússia
O mundo é uma esfirra de carne
Tem nego do Zâmbia, tem nego do Zaire

O mundo é azul lá de cima
O mundo é vermelho na China
O mundo tá muito gripado
O açúcar é doce, o sal é salgado

O mundo – caquinho de vidro
Tá cego do olho, tá surdo do ouvido
O mundo tá muito doente
O homem que mata, o homem que mente

Por que você me trata mal
Se eu te trato bem?
Por que você me faz o mal
Se eu só te faço o bem?

Todos somos filhos de Deus
Só não falamos as mesmas línguas
Todos somos filhos de Deus
Só não falamos as mesmas línguas

Everybody is filhos de God
Só não falamos as mesmas línguas
Everybody is filhos de Ghandi
Só não falamos as mesmas línguas

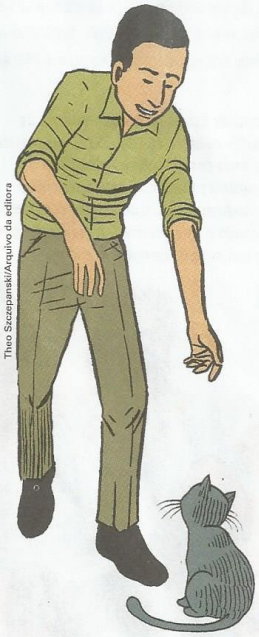
ABUJAMRA, André. O mundo. In: *Karnak*. Tinitus, 2001.



Theo Szczepanski/Arquivo da editora

LÓGICA

Área da filosofia que estuda a estrutura e os princípios do pensamento, bem como as formas de argumentação. Oferece as regras de inferência e os instrumentos necessários para o pensar correto. A lógica sistematizada por Aristóteles é conhecida por **lógica formal**. Além dela, temos a **lógica matemática**, a **lógica modal** e as chamadas **lógicas não clássicas**, que estudam outras formas de pensamento.



Theo Szczepanski/Arquivo da editora

A questão de Aristóteles era: como construir um conhecimento rigoroso (que para Platão era o conhecimento das ideias) desse mundo sensível, com o qual nos defrontamos todos os dias? Como conhecer rigorosamente as coisas com as quais nos relacionamos, e não somente as ideias?

Enfrentando esse problema, Aristóteles foi talvez o primeiro pensador a tentar mostrar a importância da estrutura da linguagem, e não apenas das palavras. Para ele, embora as palavras sejam convenções – portanto, relativas –, existe uma estrutura na linguagem, uma série de regras de uso que permitem a construção de um discurso verdadeiro, para além da relatividade das palavras. Aristóteles afirma que a palavra é *pharmakon* (também com dois sentidos, como em Platão), mas é também *organon*, isto é, instrumento do pensamento. Ao procurar estabelecer as regras do discurso correto, Aristóteles definiu as regras do pensamento correto, criando o campo que depois seria conhecido como *lógica*.

Segundo Aristóteles, é o fato de sermos seres de linguagem, portadores da palavra, que nos diferencia dos outros animais: pela palavra nos comunicamos, mas também pensamos. E mais: pela palavra, compartilhamos a vida, vivemos em comunidade com outros seres humanos, o que faz de nós seres políticos.

> *O homem é um animal cívico [político], mais social do que as abelhas e outros animais que vivem juntos. A natureza, que nada faz em vão, concedeu apenas a ele o dom da palavra, que não podemos confundir com os sons da voz. Estes são apenas a expressão de sensações agradáveis ou desagradáveis, de que os outros animais são, como nós, capazes. A natureza deu-lhes um órgão limitado a este único efeito; nós, porém, temos a mais, senão o conhecimento desenvolvido, pelo menos o sentimento obscuro do bem e do mal, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, objetos para a manifestação dos quais nos foi principalmente dado o órgão da fala. Esse comércio da palavra é o laço de toda sociedade doméstica e civil [política].*
>
> ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 4.

A "VIRADA LINGUÍSTICA"

Pense na afirmação: "O irmão de Lucas está doente". Ela é verdadeira ou falsa? A resposta pode parecer fácil: bastaria saber se ele está ou não doente. No entanto, a afirmação pode ser analisada quanto a uma série de outros aspectos: quem é Lucas? Ele tem um irmão? Ele tem apenas um irmão, ou mais de um? No caso de ser mais de um, qual deles estaria doente? Ele está doente no momento em que essa frase é escrita no livro pelo autor, ou no momento em que você a lê? Perguntas como essas caracterizam uma corrente filosófica surgida no século XX, a **filosofia analítica**. Segundo seus representantes, a única tarefa plausível para a filosofia seria produzir uma análise lógica da linguagem, de

humano. Isso porque o corpo humano é a ferramenta do indivíduo. Quando ele transforma um objeto em extensão de seu corpo – uma pedra afiada em forma de lança, por exemplo –, esse objeto se torna seu "corpo inorgânico". Assim, para realizar seu trabalho como transformação, o ser humano atravessa o mundo natural e é atravessado por ele. A cultura é a produção desse mútuo atravessamento.

Pensando na cultura como o mundo transformado pelo ser humano, podemos concebê-la como uma "trama simbólica", produzida pela linguagem. Assim, quando usamos uma roupa, por exemplo, não estamos apenas cumprindo uma função material de proteger e aquecer o corpo, mas estamos também, por meio dela, expressando nossa visão de mundo, nossos valores e o grupo social ao qual pertencemos.

É comum ouvirmos falar em "cultura erudita" e "cultura popular". A primeira compreenderia as grandes realizações culturais humanas, nas artes e no pensamento de forma geral; a segunda reuniria as expressões das pessoas comuns, com suas festas, crenças, músicas e outras manifestações culturais. Qual das duas é mais importante? Embora conheçamos respostas em favor de uma ou de outra, em termos filosóficos essa é uma pergunta que não faz sentido, pois ambas são igualmente importantes como expressões do ser humano.



Igor Bulgarin/Shutterstock/Glow Images

Alguns espetáculos, como uma ópera, são considerados exemplos de uma cultura erudita. Na imagem, uma cena da ópera Norma, *em apresentação no Dnepropetrovsk State Opera and Ballet Theatre, na Ucrânia, em 18 de fevereiro de 2012.*



Marco Antônio Sá/Pulsar Imagens

Este é um exemplo de cultura popular: a artesã modela uma moringa de barro, em Arraias, no Tocantins (foto de 2011).

13

Super-homem, a canção

Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria
Que o mundo masculino tudo me daria
Do que eu quisesse ter

Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara
É a porção melhor que trago em mim agora
É o que me faz viver

Quem dera pudesse todo homem compreender, ó mãe, quem dera
Ser o verão o apogeu da primavera
E só por ela ser

Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória
Mudando como um Deus o curso da história
Por causa da mulher

GIL, Gilberto. Super-homem, a canção. In: *Realce*. Rio de Janeiro, 1979.

Referindo-se ao filme *Superman*, de 1978, no qual o herói faz o planeta girar ao contrário e voltar o tempo para impedir a morte da mulher amada, o compositor reavalia o papel e a força da mulher no próprio modo de ser do homem. A "porção mulher" que traz em si é aquilo que o faz viver. Essa afirmação evidencia que o humano não pode ser simplesmente separado, dividido em homem/mulher, masculino/feminino. As duas perspectivas são parte de uma única realidade, o humano. Para ser plenamente humano, é preciso ser masculino/feminino ao mesmo tempo. Essa postura é um combate ao machismo, responsável por muitas violências ao longo da história, mas é também uma crítica ao feminismo que simplesmente inverte os polos, afirmando a superioridade das mulheres.

A questão do gênero hoje não pode ser resumida a masculino/feminino. A diversidade sexual é uma realidade que se impõe com uma força cada vez maior, ainda que uma sociedade moralista a combata. No campo da filosofia, Deleuze e Guattari alertam que há muitas "camadas" nas formas pelas quais vivemos a sexualidade e que se ela se reduz a dois gêneros é em razão de todo um aparelho social repressor que procura conter os jogos do desejo. Mas cada pessoa "embaralha" em si mesma o masculino e o feminino, o heterossexual e o homossexual, de modo que uma definição de gênero é sempre algo transitório e que se faz em determinado contexto, não algo que determine, de fato, como vivemos nosso corpo, como experimentamos o desejo, como construímos aquilo que somos.


Theo Szczepanski/Arquivo da editora

Esse jogo de construções de si mesmo é um jogo de identidades. A cada momento somos chamados a assumir uma identidade, um papel social, e a agir de acordo com ele. Na vivência desses papéis, vamos ouvindo coisas como "homem que é homem não chora" e "menina não pode se sentar desse jeito". É culturalmente, nas nossas relações sociais, que as identidades de gênero vão sendo construídas. E é também pela ação da produção cultural que elas vão mudando, de acordo com os valores socialmente dominantes.

A filosofia na história

Platão e a universalidade do valor

Foi pensando em questões como essas, presentes no filme *Ágora*, que Platão escreveu o diálogo *A República*. Nesta obra, o filósofo grego trata da ideia de justiça e a exemplifica com um modelo perfeito: **a cidade justa**, lugar em que as pessoas encontrariam a felicidade, porque, segundo ele, viveriam de acordo com sua própria natureza, o que as tornaria mais aptas a fazer a escolha certa entre os valores e agir corretamente.

Mas como é possível tornar uma cidade justa e consequentemente feliz? De que modo ela deve estar organizada? Como devem agir seus cidadãos para que cada um alcance a felicidade, estando de acordo com sua própria natureza? Afinal, o que é a felicidade para o filósofo grego?

Para Platão, nós somos felizes quando vivemos de acordo com nossa natureza e não somos forçados a viver contra ela. Para garantir a felicidade de uma cidade, portanto, seria necessário possibilitar aos cidadãos o autoconhecimento, isto é, o conhecimento de sua própria natureza, com suas qualidades e suas habilidades.

O conhecimento da natureza de cada um seria obtido pelo processo educativo. Na cidade ideal pensada por Platão, as crianças, ao nascerem, seriam entregues aos cuidados do Estado e todos receberiam a mesma educação, baseada em ginástica para bem formar o corpo e música para bem formar a alma. Na medida em que elas avançassem no processo de instrução, seriam também observadas pelos adultos, seus educadores, que deveriam reconhecer aos poucos no comportamento de seus pupilos a natureza ou o **caráter** de cada um.

Apresentação de orquestra formada pelo projeto Vale Música, em Vitória (ES), 2013. Há no Brasil muitas organizações que, por meio da formação musical e cultural, proporcionam o autoconhecimento às pessoas, estimulando suas habilidades artísticas.

Leo Drummond/Nitro



Segundo alguns especialistas, Nietzsche antecipou a crítica às formas autoritárias de poder, tais como o totalitarismo, que, na primeira metade do século XX, assumiu sua forma mais acabada no nazismo (Alemanha) e no fascismo (Itália). Em seu livro seguinte, ele se preocupou com o nascimento dos valores morais concebidos como universais e eternos. Para Nietzsche, predomina entre nós aquilo que ele chama de uma "moral de rebanho", isto é, um tipo de ação em que grandes grupos seguem um líder. Segundo ele, o princípio bastante conhecido de que "a união faz a força" é a expressão de uma moral de fracos, pois os indivíduos fortes por si mesmos não precisam se unir. São os fracos que procuram seus iguais e vivem sob as ordens de um comandante, um "pastor de rebanho" que mostra a todos o caminho a seguir. Sua pergunta é: de onde provém essa moral? Segundo ele, provém de uma inversão de valores, que passou a considerar o fraco como melhor que o forte.

O caráter ativo e o caráter reativo

Para explicar essa ideia, Nietzsche afirma que todos os seres vivos são animados por um impulso vital que ele denomina "vontade de poder" ou "vontade de potência". Embora seja um conceito muito abrangente, que aparece de diferentes formas e com sentidos distintos ao longo de sua obra, podemos dizer que essa força é algo orgânico e biológico, que está sempre em expansão em nós, fazendo-nos afirmar a vida e querer permanecer vivos.

Para Nietzsche, esse impulso presente em todos os indivíduos se manifesta quando conhecemos, quando produzimos saberes sobre o mundo, por exemplo. Além disso, ele pode ser de dois tipos. Há uma "vontade de poder forte", que é ativa, e uma "vontade de poder fraca", que é reativa. Elas implicam dois tipos de caráter: um caráter ativo (forte) e um caráter reativo (fraco).

Jean-Michel Basquiat (1960-1988) em frente a um trabalho de sua autoria (foto de janeiro de 1988). Basquiat foi um grafiteiro e artista plástico norte-americano, cujos estilo artístico marcante e história de vida singular fizeram com que se tornasse uma figura de destaque no cenário das artes durante os anos 1980.



Julio Donoso/Sygma/Corbis/Latinstock

O caráter ativo está presente nos indivíduos que são capazes de afirmar a si mesmos por meio da ação. Nas palavras de Nietzsche, são aqueles que conseguem "dizer um grande sim à vida" e a vivem de forma intensa. Um exemplo de caráter ativo é o de um artista, que cria suas obras segundo seus impulsos, sem importar-se com as convenções sociais, se sua obra será ou não bem recebida pelo público. Sua criação é uma afirmação de si mesmo.

Reprodução/Arquivo da editora



Folha de rosto da obra Leviatã, *do filósofo inglês Thomas Hobbes, escrita em 1651. Nesta capa, podemos ver a imagem do* **soberano**, *uma pessoa artificial que representa a* **multidão** *(as diversas ações dos diferentes conjuntos de pessoas).*

O primeiro grande filósofo contratualista foi Thomas Hobbes. Preocupado com a situação política da Inglaterra, agitada pela disputa entre os defensores da monarquia e os que desejavam instituir uma república, ele escreveu duas obras políticas: *Sobre o cidadão* (1642) e *Leviatã* (1651). Nelas, Hobbes defende um governo monárquico e absolutista, e em meio a sua argumentação desenvolve a ideia de contrato social.

Hobbes se afasta de Aristóteles, para quem os seres humanos seriam naturalmente sociais. Segundo Hobbes, a natureza humana é individualista e egoísta, e os seres humanos não viveram sempre em comunidade. Se resolveram viver em agrupamentos sociais organizados, foi simplesmente para garantir a sobrevivência. Antes dessa organização, segundo parte dos contratualistas, os seres humanos viviam em um "estado de natureza", ou seja, de modo primitivo. No caso de Hobbes, esse estado é apresentado como uma guerra constante de todos contra todos, o que o levou a dizer que "o homem é o lobo do homem".

The Moviestore Collection Ltd./Easypix



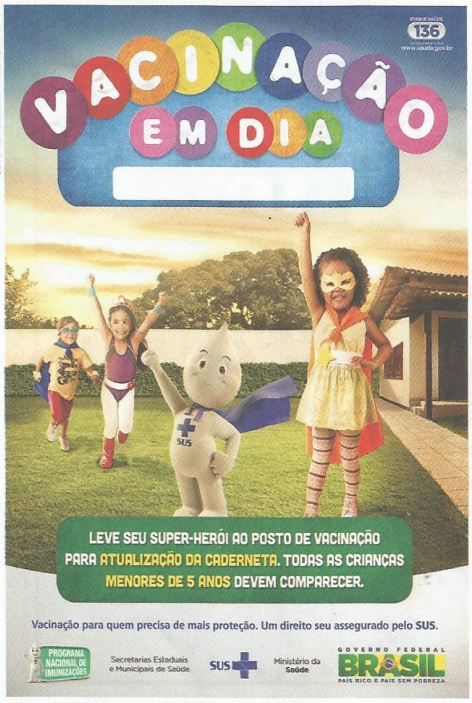
Cena do filme Ensaio sobre a cegueira, *de 2008, dirigido por Fernando Meirelles. Baseado no romance homônimo do escritor português José Saramago, esse filme de ficção nos fornece um bom exemplo do que seria um "estado de natureza" vivido nos dias atuais.*

18

O poder soberano era aquele que decidia sobre a vida ou a morte dos súditos, ao passo que o biopoder é aquele que procura administrar a vida de uma população. O biopoder é complementar ao poder disciplinar, mas apresenta diferenças. Já vimos que o poder disciplinar se exerce sobre indivíduos adequando-os à norma. O biopoder é diferente porque se exerce sobre grandes grupos de indivíduos já disciplinados que formam as populações. O poder disciplinar é, portanto, uma condição para que o biopoder se exerça e, enquanto a tecnologia centrada no corpo é individualizante, a tecnologia centrada na vida é massificante.

A tecnologia do biopoder está voltada para a manutenção da vida das populações organizadas pelo Estado como corpo político. Ela é a base do chamado "Estado de bem-estar social", que se preocupa em oferecer condições razoáveis de vida para toda a população. É por meio do biopoder que são criados os programas de previdência social, orientados para garantir a saúde e a aposentadoria dos trabalhadores, bem como sistemas públicos de saúde, agindo, por exemplo, no atendimento à população em campanhas de vacinação em massa, como forma de prevenir doenças. O biopoder constitui o que Foucault denomina "sociedades de segurança", em que as ações dos governos já não estão voltadas para a disciplina (já estão todos disciplinados e individualizados), mas para a segurança da população em múltiplos sentidos. E a garantia da segurança é feita pelo controle populacional.

Governo Federal/Ministério da Saúde



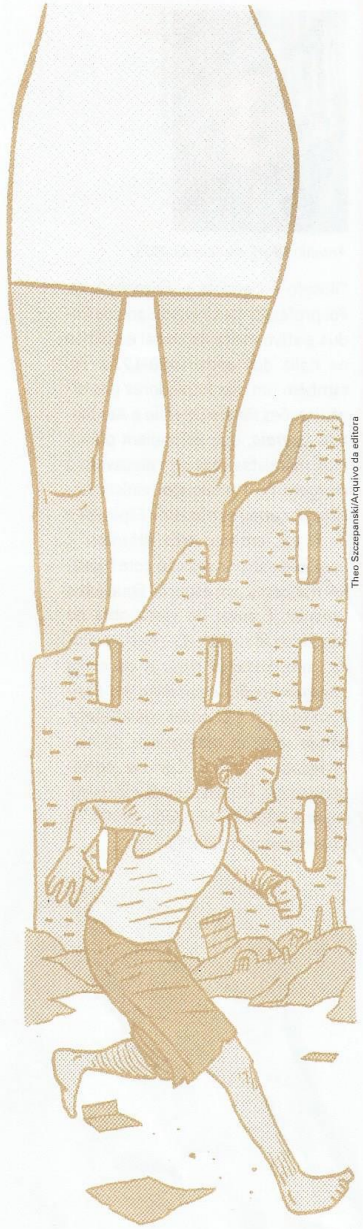
Cartaz da Campanha Nacional de Multivacinação (São Paulo, 2012). Segundo a Constituição Federal, é competência do Estado cuidar da saúde e assistência pública.

Segundo Foucault, essa tecnologia inverte o princípio do poder de soberania; trata-se agora de "fazer viver e deixar morrer". O Estado é responsável por fazer com que os cidadãos vivam mais e melhor, evitando as mortes desnecessárias. A morte se torna um "problema de Estado": só uma autoridade legalmente constituída pode atestar que alguém morreu, emitindo uma certidão de óbito, assim como é o Estado que emite uma "certidão de nascimento".

Na visão de Foucault, as sociedades contemporâneas atuam com as duas tecnologias de poder simultaneamente: a disciplina e o biopoder. O cidadão legalmente constituído vive em uma situação de permanente controle por parte dos vários mecanismos estatais, e essa disciplina lhe garante segurança e bem-estar.

Deleuze e Guattari e a revolução molecular

Gilles Deleuze denominou "sociedade de controle" a conformação social que opera segundo o biopoder. Sua principal característica é a **abertura**: enquanto a sociedade disciplinar precisava confinar os indivíduos em instituições para que o poder pudesse ser exercido sobre eles,



Theo Szczepanski/Arquivo da editora

"

Fora da ordem

Vapor barato, um mero serviçal do narcotráfico
Foi encontrado na ruína de uma escola em construção
Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína
Tudo é menino e menino no olho da rua
O asfalto, a ponte, o viaduto, ganindo pra lua
Nada continua
E o cano da pistola que as crianças mordem
Reflete todas as cores da paisagem da cidade
que é muito mais bonita
E muito mais intensa do que no cartão-postal

Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial

Escuras coxas duras tuas duas de acrobata mulata
Tua batata da perna moderna, a trupe intrépida
em que fluis
Te encontro em Sampa de onde mal se vê quem sobe ou desce a rampa
Alguma coisa em nossa transa é quase luz forte demais
Parece pôr tudo à prova, parece fogo, parece, parece paz
Parece paz
Pletora de alegria, um show de Jorge Benjor dentro de nós
É muito, é grande, é total

Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial

Meu canto esconde-se como um bando de ianomâmis na floresta
Na minha testa caem, vêm colocar-se plumas de um velho cocar
Estou de pé em cima do monte de imundo lixo baiano
Cuspo chicletes do ódio no esgoto exposto do Leblon
Mas retribuo a piscadela do garoto de frete do Trianon
Eu sei o que é bom
Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem
Apenas sei de diversas harmonias bonitas possíveis sem juízo final

Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial

VELOSO, Caetano. Fora da ordem. In: *Circuladô*. PolyGram, 1991.

O império pressupõe a existência de uma ordem mundial que se expressa de forma jurídica por meio de leis, tratados, acordos. E essa "ordem mundial" nada mais é que a materialização de uma ordem capitalista, que une poder econômico e poder político.

ANEXO II

Currículo Mínimo de Filosofia 2012 – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)

Introdução

FILOSOFIA

Apresenta-se, neste momento, o Currículo Mínimo de Filosofia para o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro. Por "Currículo Mínimo de Filosofia" entende-se a síntese dos conhecimentos e competências essenciais sem os quais não é possível identificar o desenvolvimento da aprendizagem filosófica neste nível de ensino. Este "mínimo" deve ser entendido como ponto de partida para se iniciar os estudantes no processo do filosofar, o qual não pode ser aplicado como um roteiro de conteúdos fixos a serem transmitidos em sala de aula. Ademais, espera-se que no trabalho com os estudantes se vá além das orientações presentes neste documento, tanto quanto possível.

Procura-se enxergar a Filosofia, neste texto, como matéria de ensino na educação escolar de nível médio além de levar os alunos a lidar com os desafios e as condições de possibilidades que isto implica; tomar consciência disto é imprescindível. Entende-se que a Filosofia como componente curricular tem especificidades próprias, distintas da Filosofia produzida enquanto pensamento filosófico e que perder isto de vista é não entender o papel desta área do conhecimento neste nível de ensino. Compreende-se, assim, que o essencial é promover uma ação filosófico-educativa constituída pela seleção dos conhecimentos historicamente desenvolvidos no campo da Filosofia de modo a possibilitar ao estudante condições deste se apropriar dos *fundamentos teóricos e metodológicos* da área. Não se trata de formar o especialista em Filosofia neste nível de ensino, e sim, ir aos poucos aproximando os estudantes, em sala de aula, do contato com o estilo *reflexivo* da filosofia, que é indispensável para se apreender a forma de abordagem filosófica (o filosofar) de modo significativo.

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

A 2ª Série, continuar a iniciação ao processo do filosofar com alguns saltos tendo em vista a abordagem de pontos chaves necessários à aprendizagem filosófica. O eixo central desta Série é a questão do "SER E CONHECER". No 1º bimestre (*O que é Conhecimento?*), trata de iniciar com a própria questão do que é o conhecimento, se é possível ao ser humano conhecer e, se isso é possível, em quais condições. O 2º bimestre (*Instrumentos do Pensar Filosófico*) visa a atender uma necessidade básica da área referente aos modos e meios para se desenvolver o pensar filosófico propriamente dito, para desenvolver o raciocínio lógico e a argumentação. Para tanto, será necessário recorrer aos princípios e aos instrumentos da lógica formal, bem como é de se esperar que se faça alguma menção à lógica dialética, tanto quanto possível. O 3º bimestre (*Filosofia e Ciência*) parte da análise e discussão dos vários tipos de conhecimento humano, tais como: senso comum, arte, religião, ciência, filosofia etc., com destaque para a relação entre o conhecimento científico e filosófico. Apesar de ambos pretenderem um conhecimento sistemático e rigoroso da realidade, procura-se demarcar quais são as semelhanças e distinções entre estas duas formas do conhecer humano e os seus

Apresentação

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.

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

Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade.

Em 2011 foram desenvolvidos os Currículos Mínimos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular, nos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Para 2012 foi feita a revisão do Currículo Mínimo das seis disciplinas mencionadas, e elaborado o Currículo Mínimo das outras seis disciplinas (Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte). Logo, em 2012, as escolas estaduais utilizarão o Currículo Mínimo para as doze disciplinas da Base Nacional Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio Regular.

Dentro de um contexto de priorização das necessidades, entendemos que estes segmentos / modalidades de ensino, tiveram urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo. Todavia, ainda neste ano de 2012, serão elaborados os Currículos Mínimos específicos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Normal – formação de professores.

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo.

Este documento encontra-se disponível para acesso nos portais www.conexaoprofessor.rj.gov.br e www.educacao.rj.gov.br, onde os professores dos segmentos e modalidades ainda não contemplados pelo projeto Currículo Mínimo poderão buscar outras referências da SEEDUC para o planejamento de curso de 2012.

Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico curriculominimo@educacao.rj.gov.br para os esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

respectivos *métodos*. O 4º bimestre (*Problematizando a Razão*) objetiva fazer a crítica à racionalidade moderna e apontar os seus limites e possibilidades em relação às expectativas criadas no período das Revoluções Científicas, bem como situar as finalidades da escola neste processo tendo em vista ser a escola o "*locus*" por excelência de circulação e de produção do saber sistematizado nos tempos atuais.

Na 3ª Série o foco se dirige ao "MUNDO DO SER HUMANO", à produção especificamente humana. Nela se destacou a Dimensão Artística, a Dimensão Ética, a Dimensão Política e as relações entre elas. No 1º bimestre (*Razão e Sensibilidade*) parte-se da necessidade de entender a arte, nas diferentes épocas, como uma das formas do saber humano, para além das Belas Artes. Chama-se a atenção para a noção ampliada de arte como um bem fazer (*téchne*) que permite a compreensão da vida a partir da arte. No 2º bimestre (*A Dimensão Ética*) deve-se partir de uma análise inicial do saber ético pontuando algumas das suas distintas noções para assim discutir os desafios éticos da sociedade atual. O 3º bimestre (*A Dimensão Política*) visa a aprofundar a noção de política, das relações de poder e o seu papel na organização da vida social, bem como problematizar sobre a vida centrada em cidades, especialmente no mundo contemporâneo e refletir sobre suas consequências. O 4º bimestre (*Perspectivas*) propõe a crítica à ideologia e à alienação presentes nas práticas cotidianas e as relacionadas ao mundo do trabalho. Por ser esta série o final de um longo processo de formação (educação básica) incentiva os estudantes a refletirem sobre seu estado atual de vida e suas perspectivas futuras. Igualmente, indica a reflexão sintética dos estudos realizados nos três anos do ensino médio, com destaque para a avaliação sobre o aproveitamento dos conhecimentos filosóficos realizados nesse período como forma de incentivar o/a estudante a exercitar sua capacidade de apresentar um trabalho autoral, final, a partir dos conhecimentos, conceitos e discussões filosóficas desenvolvidos no Ensino Médio.

A Comissão do Currículo Mínimo agradece aos colegas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, de outras redes e instituições que participaram dos debates com sugestões e críticas, nas discussões públicas, bem como nas listas virtuais de discussão. Gratos a todos pelo apoio recebido.

Agradecemos o apoio e a colaboração de todos nesse processo, e colocamos à disposição, através do e-mail: **filosofia@educacao.rj.gov.br** ou **curriculominimo@educacao.rj.gov.br**

Filosofia — 3ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Foco do Bimestre	Razão e Sensibilidade
Habilidades e Competências	- Compreender a Arte em sua noção ampliada para além das Belas Artes, como o bem fazer (*téchne*). - Identificar a Arte como forma de conhecer e de fazer em diferentes épocas. - Identificar o bem fazer e o cuidado de si como elementos para a construção da autobiografia.

2º Bimestre

Foco do Bimestre	A Dimensão Ética
Habilidades e Competências	- Refletir sobre a noção do saber ético. - Refletir sobre a questão da felicidade (*eudaimonia*) em diferentes épocas. - Identificar os desafios éticos a partir de situações atuais, evidenciadas na mídia, no cotidiano, na escola, nas comunidades, na sociedade.

3º Bimestre

Foco do Bimestre	A Dimensão Política
Habilidades e Competências	- Compreender o papel da política na atualidade à luz da noção de política na Antiguidade. - Identificar e discutir filosoficamente justiça, relações de poder, democracia e liberdade. - Perceber-se como sujeito político na vida da "cidade".

4º Bimestre

Foco do Bimestre	Perspectivas
Habilidades e Competências	- Analisar as práticas ideológicas e alienantes presentes no cotidiano e suas repercussões para o mundo do trabalho. - Ser capaz de apresentar trabalho autoral a partir das discussões filosóficas realizadas no ensino médio.