CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DIPPG

O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI 10.639 NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA – RJ NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Anderson Eugênio Santos

Rio de Janeiro
Maio/2021

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ DIRETORIA DE PESQUISA EPÓS-GRADUAÇÃO - DIPPG

O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI 10.639 NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA - RJ NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Anderson Eugênio Santos

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

Orientador: Prof. Dr. Renato Noguera
Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Moraes

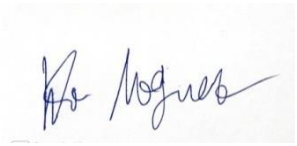
Rio de Janeiro
Maio/2021

Anderson Eugênio Santos

O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA - RJ NO ENSINO FUNDAMENTAL II

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

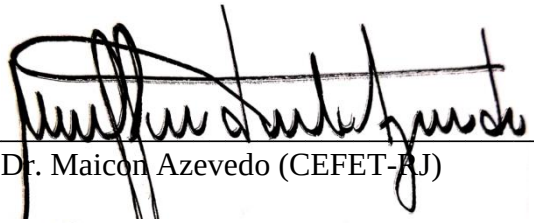
Banca Examinadora:



Presidente, Prof. Dr. Renato Noguera (UFFRJ) e (CEFET-RJ) orientador



Prof. Dr. Marcelo Moraes (UERJ) coorientador



Prof. Dr. Maicon Azevedo (CEFET-RJ)



Prof. Dr. Rogério Luis da Rocha Seixas (UFRJ)

Rio de Janeiro
Maio/2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S237 Santos, Anderson Eugênio
O ensino de filosofia e a lei 10.639 no município de Seropédica – RJ no ensino fundamental II / Anderson Eugênio Santos — 2021.
169f. + apêndice : il. color., enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2021.
Bibliografia : f. 163-169
Orientador: Renato Noguera
Coorientador: Marcelo Moraes

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Racismo. 4. Descolonização. 5. Seropédica (RJ). I. Noguera, Renato(Orient.). II. Moraes, Marcelo (Coorient.). III. Título.

CDD 107

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida e amada mãe Maria José Alves Santos (*in memorian*), importante e fantástica mulher, pois o que hoje sou e continuarei sendo, graças aos seus 64 anos de vida e luta existencial para criar a mim e à minha irmã Sabrina Eugênio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todos os sinais de escolhas e conquistas que tenho alcançado ao longo dos meus 43 anos de vida, sobretudo, acadêmicas e profissionais.

Ao meu orientador Renato Noguera, que ao longo dessa trajetória de pesquisa me orientou incentivando, sobretudo nos momentos de grandes dificuldades temporais.

À minha grande companheira, Ana Cecília, que, ao longo dessa construção, muito me ajudou, orientando sempre os melhores caminhos de temperança física e espiritual.

À minha irmã Sabrina Eugênio sempre se preocupando e atenta às minhas necessidades.

Ao companheiro e amigo coorientador Marcelo Moraes, que junto ao trabalho acadêmico e a nossa amizade, esteve sempre presente a me incentivar e a pontuar os melhores caminhos da pesquisa.

Ao professor e amigo de trajetória acadêmica Maicon Azevedo, que diante de sua competência profissional esteve sempre atento às minhas preocupações na escrita acadêmica, sobretudo, no que tange à área curricular.

Aos docentes do Programa em Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, que muito contribuíram com suas provocações ao longo das aulas nas disciplinas cursadas.

Às amigas e amigos, discentes contemporâneas e contemporâneos de caminhada, junto ao Programa PPFEN, que compartilharam ideias e provocações na construção desta escrita.

À direção da escola Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente CAIC – Paulo da Corso Filho, professoras e professores da disciplina Filosofia de Seropédica que estiveram presentes na pesquisa colaborando com o preenchimento do questionário junto às suas práticas em sala de aula.

À família Ricardo Adriano Bittencourt, Rosane Bittencourt e Thiago Bittencourt, que estiveram e sempre estão comigo, na alegria e tristeza, colaborando espiritual e materialmente, com suas amizades.

Aos meus familiares, amigas e amigos, alunas e alunos que, direta ou indiretamente, estiveram sempre me incentivando e ajudando em mais esta etapa conquistada na minha existência.

O que somos hoje é fruto dos que foram um dia e dos que ainda virão a ser!

Obrigado a todas e todos!

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo contribuir para uma melhor compreensão da Lei 10.639, de 09 de Janeiro 2003, que garante o ensino de História da África nas escolas. Nesta pesquisa aborda-se um breve e minucioso estudo acerca do ensino de filosofia, sobretudo, na educação do ensino fundamental II, no município de Seropédica, localizado na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. Orientados pelo pensamento de renomados filósofos como Renato Noguera (2014), Molefe Kete Asante (1980) e Mogobe Ramose (2011), realizamos uma crítica à constituição do pensamento educacional nas instituições de ensino brasileiras e à ausência de conteúdos da história da África nos currículos escolares, tendo como fundamentação a lei federal, sua implementação e reforma, além do currículo escolar do município de Seropédica, que inclui o ensino de filosofia. Para reforçar essa crítica, avaliamos o quanto a colonização foi fundamental para concretizar o racismo como alicerce de qualquer possibilidade de protagonismo do legado africano. Nossa análise, também, mostrou que o modelo eurocêntrico de educação implementado no país tem por objetivo negar qualquer contribuição epistêmica de grupos marginalizados pela história. Essa negação ganha corpo com o epistemicídio que invisibiliza as epistemes africanas, mantendo-as fora do cenário filosófico vigente. Em uma sociedade orientada e organizada pela ideologia de supremacia branca, cabe repensar o modelo epistêmico que orienta o sujeito pelas vias da educação formal. Um modelo educacional pluriversal e afroperspectivista já vem sendo comprovado, por diversas abordagens metodológicas trabalhadas em escolas no Brasil, como sendo capaz de oferecer uma educação que atenda, de modo satisfatório às necessidades dos afrodescendentes, além de propor um diálogo sobre as relações étnico-raciais, proporcionando uma efetiva descolonização do pensamento.

Palavras-chave: Filosofia. Racismo Epistêmico. Currículo. Descolonização. Afroperspectiva.

ABSTRACT

This dissertation aims to contribute to a better understanding of Law 10,639, of January 9, 2003, which guarantees the teaching of African History in schools. This research addresses a brief and detailed study about the teaching of philosophy, especially in the education of elementary education II in the municipality of Seropédica, which is located in the Baixada Fluminense in the State of Rio de Janeiro. Guided by the thought of renowned philosophers such as Renato Noguera (2014). Molefe Kete Asante (1980) and Mogobe Ramose (2011), we criticize the constitution of educational thought in Brazilian educational institutions and the absence of African history content in school, based on the federal law, it's implementation and reform, in addition to the school curriculum of the municipality of Seropédica, which includes the teaching of philosophy. To reinforce this criticism, we assessed how essential colonization was to concretize racism as the foundation of any possibility of protagonism in the African legacy. Our analysis also showed that the Eurocentric model of education implemented in the country aims to deny any epistemic contribution of groups marginalized by history. This denial takes shape with the epistemicide that makes African epistemics invisible, keeping them out of the current philosophical scenario. In a society oriented and organized by the ideology of white supremacy, it is necessary to rethink the epistemic model that guides the subject through formal education. A pluriversal and afroperspectivist educational model has already been proven, by several methodological approaches worked in schools in Brazil, as being able to offer an education that satisfactorily meets the needs of people of African descent, in addition to proposing a dialogue on ethnic- racial, providing an effective decolonization of thought.

Keywords: Philosophy, Espistemic, Racism, Resume, Decolonization. Afroperspective.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo 126
Gráfico 2: Cor/Raça 127
Gráfico 3: Formação/Graduação 128
Gráfico 4: Possui Pós-graduação? 130
Gráfico 5: Atua como professora(o) de: 131
Gráfico 6: Em que rede atua: 132
Gráfico 7: Além de Seropédica, você trabalha em outros municípios? 132
Gráfico 8: Em que ano começou a trabalhar como professor(a) de Filosofia? 133
Gráfico 9: Você sabia que a Lei 10.639/2003 alterou a LDB e instituiu a obrigatoriedade de conteúdos de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação Básica e para o Ensino Superior, e que isso é válido para o ensino de Filosofia em todos os níveis e modalidades? 134
Gráfico 10: O que você acha da obrigatoriedade desta lei no ensino de Filosofia? 134
Gráfico 11: Você conhece conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? 135
Gráfico 12: Você aprendeu esses conteúdos no período de sua formação? 136
Gráfico 13: Você costuma aplicar os conteúdos de História e 137
Gráfico 14: Em caso negativo, você estaria disposta(o) 137
Gráfico 15: Você gostaria de participar de um curso de formação continuada 138

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Em que ano concluiu a formação..... 129
Tabela 2: Em caso afirmativo, em que área?..... 131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1. ENSINO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 36

1.1 O Ensino Eurocentrado da Filosofia 36

1.2 Educação e Relações Raciais 60

1.3 A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Filosofia 76

2. FILOSOFIA AFRICANA 87

2.1 Filosofia Africana Antiga: Egito 87

2.2 Filosofia Afroperspectivista 101

3. O ENSINO DE FILOSOFIA NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA 114

3.1 O Ensino de Filosofia no Fundamental II 114

3.2 A Prática Curricular e a Lei 10.639 122

3.3 O Ensino de Filosofia Afroperspectivista 149

CONSIDERAÇÕES FINAIS 160

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 164

APÊNDICE A 171

MATERIAL DIDÁTICO 171

APÊNDICE B 179

INTRODUÇÃO

As ideias e propostas elaboradas para a construção desta pesquisa passaram por um caminho bem interessante, visto que no período de minha formação acadêmica para a obtenção do título de licenciatura em Filosofia na Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro em 2015, estive longe das reflexões e conhecimentos que giram em torno de uma proposta de plano de curso da Filosofia vinculado à perspectiva pluriversal, ou seja, reinava em minha formação um plano de curso altamente eurocêntrico e ocidental.

Diante de uma proposta e iniciativas que pudessem me proporcionar novos horizontes para amadurecer e conhecer novos espaços, pude ter a oportunidade e surpresa ao compreender que os horizontes para as reflexões filosóficas se estendiam muito além do que eu poderia imaginar e que vinha aprendendo durante a formação acadêmica. Minha participação em um seminário organizado pelo departamento de filosofia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, a respeito da Filosofia Africana e Afroperspectivista, trouxe a oportunidade de me espantar com a possibilidade da existência de outras formas de conhecer e praticar o exercício filosófico, que não seja somente a ocidental e de identidade grega e eurocêntrica.

Nesta oportunidade, tive a alegria de conhecer o professor e filósofo brasileiro Renato Noguera, um dos primeiros pensadores e pesquisadores do tema, que me inspirou e inspira a percorrer novos caminhos para fundamentar, junto ao meu processo de aprendizado, a trajetória acadêmica. A partir deste contato, passei a integrar, com outros pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, o grupo de pesquisa, coordenado pelo professor Renato Noguera, chamado *Filosofando com sotaques africanos e indígenas*, em que uma das propostas da pesquisa era realizada junto à Escola Municipal Atílio Grégio, na cidade de Seropédica, buscando o desenvolvimento de uma dinâmica de relacionamento dentro de um blog voltado especificamente para apoiar a comunicação entre estudantes do 6º ao 9º ano com outros estudantes e com docentes de Filosofia.

Algo ainda mais interessante que ocorreu neste período foi a abertura do concurso para o magistério do município de Seropédica, organizado no final do ano de 2012 pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte (SMECE), com 17 vagas

para docente Doc. I – Filosofia que me permitiu atuar como cargo de professor Doc. I – Filosofia no município a partir do final de 2016.

A trajetória profissional anteriormente descrita explica a imensa vontade de colocar em prática, não somente o conhecimento, mas a oportunidade de colaborar com a educação em uma realidade sedenta de dedicação. Por todo exposto, a perspectiva da atual pesquisa visa, em especial, apontar problemas pertinentes a determinados privilégios na produção de conhecimento, tendo como consequência, fundamentar, ainda mais, a estrutura desigual na produção do racismo epistêmico.

O contexto inspirador da pesquisa é ilustrado por Noguera (2014, p. 11) que aborda a existência de poucos debates a respeito de uma educação antirracista, que seriam antídotos capazes de neutralizar meios de produção que visem a afirmação de determinados privilégios. O caminho mais adequado será, sem dúvida, os dos debates reflexivos que girem em torno das relações étnico-raciais, do racismo antinegro e dos desdobramentos das relações entre colonização política e a invisibilidade renitente conferida à filosofia africana. Outro aspecto que visa ainda a reforçar as ideias apontadas por Noguera (2014) é o que Gomes (2019, p. 15) nos provoca a pensar sobre comportamentos e ações de alguns setores conservadores, de direita, ruralistas e os capitalistas, ao se realinharem em suas relações sociais e de poder, que resultam em ainda mais desigualdades. A autora aponta, como modo de desconstrução dessas ações desiguais, a força de ação que os movimentos sociais têm em potência junto às suas lutas emancipatórias e em defesa de nossa democracia.

Considerando este contexto, em que mergulha a educação brasileira, a pesquisa tenta apontar para alguns fatos, dentro do contexto de perspectiva da filosofia, em uma das etapas da Educação Básica, em especial, abordando o Ensino Fundamental II que abrange os anos do 6º ao 9º ano no município de Seropédica.

As etapas inicias da pesquisa foram pensadas a fim de melhor organizar a construção, tendo como objetivo geral, trabalhar o ensino de filosofia, de modo um pouco mais específico no Ensino Fundamental II, no município de Seropédica, os conhecimentos de história e culturas afro-brasileiros, africanos e dos povos indígenas e, de forma concomitante apresentar, como proposta de um Produto Educacional, um jogo de cartas com tabuleiro, chamado *"Filosofando Educação Antirracista"*, como ferramenta para proporcionar reflexões e conhecimentos no campo da filosofia

brasileira que girem em torno de questões étnico-raciais, mediadas por diversas pensadoras e pensadores da Filosofia Africana.

Este estudo busca analisar concomitantemente as legislações referentes à inclusão dos conteúdos obrigatórios de História e Cultura Africana, Afro-brasileira no currículo de Filosofia, e como essa demanda tem sido tratada na segunda etapa da Educação Básica, Ensino Fundamental II da rede Municipal de Seropédica no Estado do Rio de Janeiro, que têm Filosofia na sua matriz curricular, articulando o currículo com a Lei 10.639/03.

A justificativa sobre a pesquisa baseia-se na implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e que altera o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recebendo suporte de uma vasta documentação de implementação incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais; o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) que inclui História e Cultura dos Povos Indígenas.

O levantamento feito por Noguera (2014) denuncia que, apesar do marco legal, pouco se avançou na inserção estrutural de elementos afro-brasileiros, africanos e indígenas nas práticas educativas de filosofia na Educação Básica e convida ao aprofundamento do tema, com a contribuição preciosa de autores como George James, Molefi Asante e Théophile Obenga, cujos trabalhos, fundamentados no quadro teórico conceitual afroperspectivista, apontam para um racismo epistêmico que tem desautorizado sistematicamente a produção filosófica que não seja ocidental, e que questiona especialmente a existência da filosofia africana.

Vale reiterar, para a mudança de perspectiva do ensino de filosofia e no campo afroperspectivista, o trabalho de Renato Noguera, que nos ajuda nessa problematização. O debate em torno da produção filosófica africana na Antiguidade, sustentada por alguns dos autores acima mencionados, justifica o encaminhamento da inclusão obrigatória dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas no Ensino de Filosofia. Assim sendo, o que está em foco nesta pesquisa é um olhar a

favor de uma educação plural, intelectual, policêntrica diante das multiparcialidades presentes numa sociedade democrática e de maioria negra, sendo ainda mais relevante quando se trata da filosofia.

Portanto, o que será aqui discutido é o desafio de ensinar filosofia a partir dos conteúdos obrigatórios de História, Culturas Afro-Brasileira e Africana. O marco legal, alvo desta pesquisa, se estabelece a partir da Lei que alterou a LDB, a 10.639/03, que possibilitou provocar uma indagação nova para docentes (de filosofia), tendo em vista o Ensino Fundamental II: Como ensinar filosofia contemplando conteúdos de história, cultura afro-brasileira e africana?

A filosofia é uma área que questiona as suas bases, mas a historiografia da filosofia não problematiza a origem grega, isso provoca a necessidade de propor um ensino antirracista, sobretudo, na segunda etapa da Educação Básica, na qual se articulará esta pesquisa mais ampla e profunda, no aspecto da reflexão filosófica. Portanto, ainda é preciso, sustentar a necessidade de inclusão obrigatória dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira, africanas no Ensino de Filosofia.

Uma das hipóteses centrais desta pesquisa versará no que tange à problematização das bases eurocêntricas do discurso. Como por exemplo, o critério de um saber só pode de fato ser efetivamente filosófico se preencher os critérios específicos que diferenciam a filosofia dos outros saberes – a filosoficidade – através das condições geopolíticas de sua produção: condições ocidentais. Acusamos que a filosofia ocidental tem historicamente sido constituída por uma visão etnocêntrica, no caso, o eurocentrismo ou eurocentricidade. Assim, a visão tenderá a excluir outros estilos, linhas e abordagens filosóficas, negando a legitimidade epistemológica dessas abordagens filosóficas que não são ocidentais.

Por outro lado, será oportuno fazer um exercício filosófico de análise das relações entre colonialidade, eurocentrismo e filosofia, o que será indispensável para avançar em busca de outras cartografias diferentes e de geopolíticas que problematizem a perpetuação das relações assimétricas de poder.

Portanto, no capítulo I o que estará em foco serão os elementos de análise que compõe a geopolítica da filosofia, epistemicídio, espaços e diferenças, mediante a análise digressiva geopolítica, como crítica do cânone filosófico em termos geopolíticos, que nos possibilitará levantar algumas hipóteses em relação aos problemas

acerca do ensino eurocentrado da filosofia. Acreditamos que o posicionamento analítico é relevante para a realização de um exercício crítico inserido em sistemas de posições e lugares da produção filosófica, isto é, pontuar a problematização da invisibilidade do lugar histórico e político na construção de conhecimento e da pressuposição da ação de neutralidade, correspondente ao sujeito universal, os quais são elementos fundamentais para compreendermos o funcionamento e a problemática da produção de conhecimentos no Ocidente.

No entanto, afim de melhor compreendermos os aspectos que dizem respeito à problematização da invisibilidade de produções de conhecimentos, um dos referenciais teóricos chave, que inicia norteando as nossas hipóteses, é o peruano Aníbal Quijano que, em sua tese *A Colonialidade do Poder e Classificação Social* (2009), traz uma proposta epistemológica interessante para o entendimento da dinâmica existencial eurocêntrica de colonialidade e poder, sobretudo, orquestrada pelas estruturas societárias e perspectivas históricas latino-americanas (QUIJANO, 2009, p. 73). Assim, ao longo de sua tese, o autor explica que o sistema de poder, que deu forma e força a toda essa estrutura, foi o *capital*, possibilitando que as mais variadas formas de colonialidade passassem a ser um dos elementos constitutivos e específicos para o padrão mundial na modernidade, como bem nos aponta o autor a seguir.

> Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação, estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (Latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder até hoje (QUIJANO, 2009. p. 73).

A partir da formalização de tal conjuntura de poder, Quijano (2009) apresenta uma nova ideia de intersubjetividade, que nos possibilita levantar algumas hipóteses-chave, como por exemplo, a elaboração de formalização de um novo modo de produzir conhecimento, para dar conta das necessidades cognitivas do capitalismo. Portanto, esse novo modo de conhecimento se caracterizará e se originará pelas vias de colonialidade e eurocentrismo, o qual também associamos, junto ao contexto da modernidade, como

sendo formas impostas, racionais e universais no contexto epistêmico. Embora, o eurocentrismo não seja a única e exclusiva perspectiva cognitiva, acreditamos se tratar de um aspecto cognitivo engendrado sob o legado colonial/moderno que, sobretudo, tende a naturalizar as experiências dos indivíduos num determinado padrão de poder (QUIJANO, 2009, p.75). Tal padrão, defendemos como modo cognitivo, subjetivo e epistêmico de conhecimento.

Ao defender a existência de uma dinâmica histórico-social de relações de poder, financiado e sistematizado pelo capital que visa intencionalmente controlar as classes, Quijano não se aprofunda no que diz respeito às variantes formas subjetivas de conhecimento para a manutenção da existência de poder. No entanto, a partir de tal perspectiva, quem corroborará sobre as formas variantes e subjetivas de conhecimento, como formas estruturantes sob o legado da colonialidade do poder e intermediada de uma classificação geopolítica espacial e temporal, será o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2010), principalmente, no que se referirá ao campo da filosofia ocidental, tensionada por uma abordagem social colonial, como nos afirma a seguir.

> No campo da filosofia também estão a emergir, gradualmente, reflexões em torno do modo como as ideias sobre espacialidade modelaram o pensamento filosófico. Durante demasiado tempo, a disciplina da filosofia agiu como se o lugar geopolítico e as ideias referentes ao espaço não passassem de características contingentes do raciocínio filosófico (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 338).

Dessa maneira, há de se considerar que as razões de abordagem epistêmicas, que levam em conta a existência de determinado universo e que incentivam a neutralização de outras maneiras de fazer conhecimento, são de enorme relevância à problematização, ao pôr em questão as variadas formas de defesa e abordagens de filósofos e professores de filosofia, que tendem ainda afirmar e justificar suas raízes em determinada região, inseridos no espaço e tempo, os quais as matrizes que fundamentam suas abordagens são explicitamente em termos e origens geopolíticas eurocêntricas. Assim, as formas de abordagem filosófica, que ausentem reflexões críticas que visem a neutralizar questões geopolíticas e de espacialidades, na produção de conhecimento, tendem a afirmar um local epistêmico privilegiado.

Maldonado-Torres ressalta a importância da espacialidade para compreensão das disputas no campo epistêmico. O conceito de colonialidade leva em conta as relações

entre “metrópole” e “colônia”, espaços diferentes em que um estabelece as regras sobre as quais o outro deve produzir conhecimento válido. Daí, as perspectivas universalistas que visarão, de forma subjetiva e programada, a eliminar a relevância da espacialidade geopolítica, embora, considere-se que a produção desse lócus não tenha como foco trazer uma abordagem analítica voltada para a modernidade e a colonialidade do discurso inserido numa racionalidade instrumental.

Ainda sob o viés do mesmo capítulo e no intuito de melhor fundamentar as nossas hipóteses, no que diz respeito à neutralização de outras formas de culturas e conhecimentos, a pensadora negra Nilma Lino Gomes, em sua obra *Movimento negro e educação* (2012), nos apresenta o movimento negro como forma de ressignificação da ideia de raça a partir de uma ideia de emancipação que tende sempre a politizar e potencializar ações que desmistifiquem ações reguladoras e conservadoras junto à construção de identidades étnico-raciais. Todavia, a ressignificação da ideia de raça, apontada pela autora, provoca a indagação da própria história do Brasil e de sua população negra, visando construir novos enunciados e instrumentos teóricos, políticos e analíticos para denunciar como o sistema estrutural racista, sobretudo, a brasileira, opera na estrutura do Estado e na vida cotidiana das suas próprias vítimas.

Para a autora as entidades negras têm estabelecido, ao longo da história, papel preponderante na educação brasileira, sendo, sobretudo, considerada pelo movimento negro um direito eficazmente conquistado por diversos autores e autoras que dedicadamente lutam pela democracia de suas ascensões sociais. Tendo como proposta, produzir conhecimentos válidos e dialógicos entre os diferentes sujeitos sociais, valorizando, de tal forma, suas culturas junto às perspectivas de formação dos sujeitos que se posicionem sempre contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

Nesse aspecto, pautado numa educação para as relações raciais, trazemos uma abordagem do papel da Frente Negra Brasileira que desenvolve de maneira relevante ações de caráter político, informativo, recreativo e educacional importantes para a emancipação e estabilização das ações educacionais no Brasil. Tendo em vista que, estabelecida por diversos departamentos, teve como propósito promover a educação juntamente com a parte de entretenimento de seus membros, complementando a criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Tendo, também,

como proposta a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as mais variadas formas de discriminação racial estruturadas na sociedade brasileira de seu tempo.

Outro viés de caráter emancipatório, frente à representatividade das relações raciais brasileira, é o que Nascimento (2004) nos apresenta frente ao Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), que surge como forma de contraposição e enfrentamento à discriminação racial, tendo como proposta a formação de sujeitos atores e dramaturgos negros com o propósito de resgatar a ancestralidade identitária africana junto à expressão de seus povos brasileiras e brasileiros. Seus primeiros participantes alfabetizados, recrutados entre operários, empregados domésticos, pessoas oriundas das comunidades carentes, sem profissão definida, modestos funcionários públicos obtiveram, como tarefa emancipatória, um critério próprio que os habilitavam a indagar e questionar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional.

Tendo em vista tal fato e apreciando o que aqui nesta pesquisa muito nos importará ressaltar, resgatamos de forma histórica a publicação do jornal "Quilombo" (1948-1950) pelo TEN que, oportunamente, apresentou em todos os números a declaração no "Nosso Programa". No qual as reivindicações pelo ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negras e negros nas instituições de ensino secundário e universitário também faziam parte de suas contestações, ressaltando, ainda, que esse segmento étnico-racial não entrava no programa, devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza financiada pelo sistema capitalista, junto aos seus interesses de mercado e produção. Portanto, o combate ao racismo, com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva da negra e do negro no espaço temporal são ressaltados como pontos importantes do programa educacional dessa organização para bem fundamentar a nossa tese.

A partir disso, criamos algumas hipóteses em consonância às abordagens mencionadas que direcionam todas as etapas de discussões e reflexões acerca das conquistas alcançadas sobre o que Gonçalves e Silva (2000, p. 134-158), ao mencionar a afirmação de que as possibilidades existentes e, sobretudo, de conquistas alcançadas pelo movimento negro junto à sociedade brasileira tenham sido objetivadas e conclusas, apesar de as discussões e lutas ainda serem vivas e passivas de modificações, a partir

das ações conjuntas e organizadas do próprio movimento. Nesse tocante, ressaltamos, também, algumas discordâncias e não implementações de ações relevantes por parte do Estado, do qual acompanhamos as ações de modo irregular, até mesmo, por parte de outras iniciativas em setores da sociedade, como podemos ver a seguir:

> Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso Nacional; a Lei federal n.º 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012, e a sanção pela presidenta da República da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (GOMES, 2012, p. 741).

A partir de então, a metodologia que temos sobre a questão é justamente a abordagem da autora acerca de seu método, utilizado sobre a inclusão de uma leitura atenta e apresentativa dos fatos, visando, sobretudo, detectar, no desenrolar histórico das leis educacionais, alguns processos de políticas inclusivas no que se refere à questão da raça. Considerando a importância fundamental das leis 4.024/61, 5.692/71 e a 9.394/96, como sendo referenciais importantes sobre as abordagens, fundamentamos as hipóteses.

Destacamos que o papel protagonizador educacional no Brasil é de fato um agente transformador desse cenário, considerando que avanços nesse contexto têm sido de suma relevância para as ações democráticas sociais. A própria legislação educacional brasileira tem, há algum tempo, apesar de os cenários atuais não serem muito favoráveis, contribuído com alguns elementos para o favorecimento das práticas educacionais antirracistas. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 26-A) direciona diversas iniciativas junto às instituições de ensino ao apontar que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicas e privadas, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ainda nesse contexto, outro elemento legal muito importante é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, de modo formal, tem o papel de cumprir o

Plano Nacional de Educação (PNE), sendo uma das propostas mais relevantes para sistematizar o currículo em âmbito nacional.

Aprofundando um pouco mais nossos apontamentos sobre a LDB, importante documento legal para reger e regulamentar a educação brasileira, percebemos que desde 2003, essa norma passou a atender a algumas reivindicações e demandas históricas do Movimento Negro, entre elas o que se refere a uma educação que narre a História do Brasil sob a perspectiva do protagonismo negro. Assim, em 9 de janeiro de 2003, foi promulgada a importante Lei 10.639/03 alterando o artigo 26 da LDB e, no ano subsequente, às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Em 2006, foram instituídas *Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Dois anos depois, um dispositivo de cunho complementar foi responsável pela regulamentação da alteração iniciada em 2003, sendo o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2008). No mesmo ano, foi lavrada a Lei 11.645/08 que passou incluir a obrigatoriedade de conhecimentos de História e Cultura dos Povos Indígenas.

Diante desses fatos, é que nos debruçamos para articular o desafio da obrigatoriedade da Lei 10.639 juntamente com o ensino de filosofia, a fim de promover ao ensino e aprendizado questões ligadas às relações étnico-raciais, através do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visto que determinado desafio passará por um viés de análise reflexivo e crítico da filosofia. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, juntamente com os PCNS, possibilitaram introduzir transformações na educação brasileira. Assim, as possibilidades de adequação de ensinar filosofia junto às exigências da Lei 10.639/03 acabam se tornando, de algum modo, um grande desafio para milhares de professoras(es) de filosofia no seu cotidiano e, sobretudo, diante dos dispositivos legais na educação básica.

Noguera (2014, p. 20) já nos orienta a tal possibilidade questionadora ao apontar que a adequação do ensino de filosofia às exigências legais, principalmente, a que se refere à Lei 10.639/03, provoca a pensar alguns dos grandes problemas educacionais do Brasil, visto que percorrer um caminho nunca percorrido pela disciplina imporá a

professoras(es) de filosofia o desafio de interpretar os dispositivos legais transformando-os em conteúdos a serem ensinados na educação básica.

Os próprios programas, métodos e materiais de apoio utilizados no ensino de filosofia como propostas orientadoras em nível nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), mesmo não sendo programas oficiais obrigatórios, e sim sugestões de organização curricular para atender certas prerrogativas legais, trazem os conteúdos de filosofia nos chamados "temas transversais", tendo como proposta atravessar conteúdos das disciplinas e áreas curriculares, possibilitando, de certa forma, o diálogo com as exigências legais.

Com base nesses aspectos, de competências e habilidades a serem desenvolvidas, é que lançamos a seguinte pergunta: porque universalizar, numa única perspectiva, os percursos epistêmicos de reflexão filosófica? Segundo Noguera (2014, p. 43) a aparente neutralidade que o discurso filosófico ocidental proporciona tende, de alguma forma, a neutralizar outras formas e categorias de pensamento.

No capítulo II, apresentamos algumas hipóteses, sobretudo, no que se refere aos trabalhos africanos que são extremamente desconhecidos e, até mesmo, classificados como "esquecidos". Alguns pensadores, nesse aspecto, como Diop, Asante e Renato Noguera, são classificados como sendo de suma importância no esforço de reconhecimento da epistemologia africana em diversas áreas acadêmicas. Assim, nos esforçamos em demonstrar a total existência e reconhecimento dos trabalhos africanos, especialmente, no cânone filosófico da Filosofia Africana Antiga. Pois, como demonstramos, o próprio Noguera (2011) já alerta para a necessidade da problematização da recusa de outros cânones filosóficos que não sejam de origem ocidental e fortemente eurocêntrico.

> Em outras palavras, a recusa do eurocentrismo é fundamental para darmos curso a algumas das reivindicações mais caras à Filosofia, não se prender às ideias sem examiná-las, ainda que o custo seja reconhecer inconsistências em nosso próprio modo de pensar. Neste sentido, suponho que uma das grandes questões da Filosofia seja o reconhecimento de que os argumentos mais tradicionais acerca do seu nascimento são invariavelmente problemáticos porque são marcados pelo racismo epistêmico. Vale destacar que diante desse quadro, é provável que algumas filósofas e alguns filósofos passem a considerar relevante análise do racismo epistêmico (NOGUERA, 2011, p.24).

A partir do que o autor nos apresenta, como fonte relevante a ser pensado, destacamos também alguns trabalhos desenvolvidos a fim de melhor fundamentar nossas hipóteses, tendo em vista textos de filosofia antiga [africana], referente ao enorme material egípcio. O próprio Ame-em-ope apresenta-se como sendo um dos filósofos da antiguidade, entre outros, como o PtahHoteo, Khéti, Merika-rá. O trabalho de Amen-em-ope tem uma enorme e reconhecida incumbência de fundamentar o nosso ensaio ao oferecer seu magnífico trabalho filosófico e ao demonstrar práticas analíticas sobre o exame das questões éticas.

O próprio Renato Noguera nos presenteia com seu excelente trabalho a respeito da Filosofia Africana ao contribuir com a desconstrução epistêmica de caráter hegemônico e universal sobre o ensino de filosofia ocidental e eurocêntrica, que há tempo tem sido unanimemente defendida nos centros acadêmicos e escolares de ensino básico como centro universal do conhecimento. Seu vigoroso trabalho em *"*A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope*"* (2013), demonstra bem as propostas sobre os cânones fora dos padrões universais em torno da filosofia. Dessa forma, apresentamos seu trabalho dividido em algumas etapas na aplicabilidade e justificativa da Filosofia da África Antiga, que se organiza primeiramente na apresentação da filosofia egípcia, em seguida, a filosofia de Amen-em-ope em três partes: sendo a barca, a balança e a ética da serenidade como forma conclusa de sua missão.

Tendo em vista, o conceito de perspectividade sobre uma proposta de invalidar qualquer outra perspectiva filosófica, destacamos ainda o que o filósofo sul-africano Mogobe Ramose classifica de "epistemicídio", como sendo um processo sistemático existente nas formas variantes do conhecimento sofridas pelos povos africanos. Assim, um dos pontos fundamentais de sua tese será sustentar a acusação de que a fonte de autoridade para definir o que é Filosofia, partirá de um pressuposto de poder, o autor afirma:

> Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, - e numa dimensão muito sustentada através de meios

> ilícitos e “justos” - a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África (RAMOSE, 2011, p. 6).

Argumentamos que a partir de uma interpretação de análise ramosiana, implica afirmar que as prerrogativas sistemáticas de poder caminham juntas, pois ao considerarmos o que o filósofo apresenta, compreende-se que o significado de filosofia, têm como fundamento o reflexo sob a perspectiva daqueles que de alguma forma exercem um papel de poder sobre os outros, principalmente, em que o autor classifica de poder físico, psicológico e intelectual. Todavia, destacamos e entoamos coro, sobre as prerrogativas do filósofo, ao afirmar que a filosofia passa a ser entendida como uma espécie de disciplina acadêmica ancorada por seus próprios princípios e métodos, tendo em vista sua definição convencionada de filosofia a partir de seus métodos e práticas profissionais. Com efeito, a compreensão e o significado da filosofia, segundo Mogobe Ramose, denomina-se da seguinte maneira:

> A compreensão e o significado da filosofia têm como base e refletem a perspectiva daqueles que exercem poder sobre os outros, especialmente poder físico, psicológico e intelectual. É precisamente neste domínio que nós identificamos uma modificação do significado etimológico da filosofia. Aqui a filosofia é entendida como uma disciplina acadêmica com seus próprios princípios e métodos especiais. Aqueles que, em busca de poder, endossam esta autoridade, baseada na definição convencionada de filosofia, é que são considerados filósofos profissionais. É sob o disfarce da ciência e do profissionalismo que a dúvida sobre a existência da Filosofia Africana é expressa. É de suma importância reconhecer que esta dúvida é expressa a serviço da busca do poder para ter apenas um significado específico determinado pelos detentores da autoridade, como o significado autêntico da filosofia; o “universal”, ou seja, apenas um lado, determina o significado do termo filosofia (RAMOSE, 2011, p. 10).

A partir do que o filósofo Mogobe Ramose apresenta como problema universal, Noguera (2014, p. 12) endossa seus questionamentos sobre a formação de seus próprios cânones, uma vez que as questões incontornáveis consagradas na historiografia filosófica, são também uma problemática somativa no que garante a sua universalidade epistêmica como a própria verdade. Em suma, o que destacamos como parte integrante de nossas hipóteses sobre a desenvoltura deste produto de análise é que uma pessoa formada em filosofia poderá, de maneira geral, estabelecer seus questionamentos e análises de abordagem epistêmica e filosófica sem examinar questões como, relações

étnico-raciais; racismo antinegro; relevância da história da África para o cânone filosófico; os processos de subalternização das produções africanas e afrodiaspóricas de conhecimento diante do processo de colonização, assim como, as próprias relações assimétricas entre Europa e África.

As teses dos autores Renato Noguera e Mogobe Ramose sobre as propostas de defesa da Filosofia Africana, que evidenciam uma desqualificação de propósito epistêmico, são fundamentadas por uma proposta de reconhecimento da própria historiografia e afrodiaspórica africana, visto que ambas são consideradas partes integrantes da história da Filosofia Africana. Em suma, destacamos a historicidade epistêmica da Filosofia Africana como parte integrante no processo de reconhecer a importância e a necessidade de uma reconstrução histórica africana, como bem destaca Ramose a seguir:

> [...] Isto significa que o projeto de reconstrução da história da África pretende determinar corretamente os aspectos defectivos do status quo histórico, para que a autêntica imagem e o genuíno papel dos africanos natos, assim como [o dos africanos] por outras associações ou qualificações, possam aparecer de modo apropriado e honroso. Isto significa apenas ser verdadeiro e justo com a história feita tanto por africanos, como pelos outros, dentro e fora da África. Na condução do ensaio sobre sua história, os filósofos africanos querem retificar os preconceitos históricos da negação, da indiferença, da separação e do esquecimento que tem contaminado a filosofia africana nas mãos de verdadeiros advogados do diabo europeus e seus cúmplices africanos. As investigações históricas africanas na filosofia vão além das defesas, confrontações e correções. Elas também são projetos e exercícios autênticos na construção científica da filosofia africana, no que diz respeito às diversas matérias de sua identidade e diferença, problemas e projetos, seus objetivos, descobertas, desenvolvimento, realizações e defeitos ou falhas (RAMOSE, 2011, p. 13-14).

Ainda sob a perspectiva de reconhecimento da Filosofia Africana, uma contribuição bastante relevante para a pesquisa é a do pensador senegalês Cheikh Anta Diop, quando ele nos possibilita pensar sobre a questão que envolve a problematização da ausência sistemática das produções africanas nas pesquisas de Filosofia e da sua História. Portanto, no intuito de dar corpo e fundamentar nossa pesquisa, apresentamos algumas investigações sobre o Egito Antigo, como parte integrante de sua historicidade a partir de uma civilização negra. O próprio Noguera (2014) nos apresenta em sua obra o filósofo sul-africano Diop como um realizador e pesquisador de tal feito ao

demonstrar em suas bases científicas e desenvolvimento tecnológico, múmias egípcias negras com concentração de melanina na epiderme (NOGUERA, 2014, p. 53).

Todavia, ao encaminhar seus questionamentos sobre uma proposta de recusa da exclusividade do Ocidente como forma regulatória epistêmica do conhecimento, sobretudo, ao referir-se às bases filosóficas, Noguera ainda reforça, apresentando o filósofo Diop e outros, importantes pesquisadores que garantirão e fundamentarão a existência de determinadas escolas filosóficas no Egito, como sendo anteriores e contemporâneas às renomadas escolas gregas dos pré-socráticos, passando por filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles.

Outro aspecto interessante e que influência no desenvolvimento de nossas hipóteses, é o que Asante (2014, p. 118) afirma, ao apresentar sua tese sobre origem do termo "Sophia", já que na língua africana Mdu Ntr, a língua do antigo Egito, na qual a palavra "Seba", que significa "o sábio", aparece pela primeira vez em 2052 a. C., no túmulo de Antef I, muito antes da existência da Grécia ou do grego, evidenciando sobre o aspecto que a palavra se tornou "Sebo" em copta e "Sophia" em grego. Para esse filósofo, o amante da sabedoria, é evidentemente aquilo que se entende por "Seba", ou seja, o Sábio, que remete aos escritos antigos de túmulos egípcios. Como justificado pelo próprio Asante ao afirmar:

> Diodoro da Sicília, escritor grego, em seu Sobre o Egito - escrito no primeiro século antes de Cristo - diz que muitos dos que são "celebrados entre os gregos pela inteligência e ensino, aventuraram-se para o Egito nos tempos antigos, para que pudessem participar de suas tradições e copiar seus ensinamentos. Os sacerdotes do antigo Egito relatam em sua história, a partir dos registros dos livros sagrados, que foram visitados por Orfeu e Museu, Melampo, Dédalo, e, além desses, o poeta Homero, o espartano Licurgo, o ateniense Solon, Platão, o filósofo, Pitágoras de Samos, e o matemático Eudoxo, assim como Demócrito de Abdera e Enópides de Quios, também estiveram lá (Idem, 2014, p.118).

Considera-se a apresentação da tese de Asante bastante importante para o entendimento das estruturas epistêmicas e retóricas que tendem a negar a capacidade da África em termos de produção de conhecimento, sobretudo, no que defendemos como cânone filosófico. Sabe-se que toda a prerrogativa que envolve as bases de desapropriação da África foi realizada justamente com as conquistas europeias da África, Ásia e América. Pode-se ainda considerar, como bem afirma Asante (2014), que

a colonização não tinha apenas a intenção de conquistas das terras, e sim uma prerrogativa de colonizar informações sobre a terra e, ainda, que os antigos sabiam melhor que os especialistas contemporâneos da importância para os não africanos de estudarem na África. Por fim, nesse capítulo nossas hipóteses caminham sobre prerrogativas e evidências de que a Filosofia ainda tende a querer se afirmar como de exclusividade do Ocidente, eurocentrada e, sobretudo, com o título de "invenção grega", tendo como complemento de nossas hipóteses que o Egito foi falseado como o próprio Oriente Próximo, e propositalmente deslocado do continente africano por historiadores supremacistas brancos. Assim, acusamos que o racismo embranqueceu o Egito antigo.

O importante nesse aspecto será defender que o objetivo de combater o racismo, aqui denominado conceitualmente de "racismo epistêmico", estará sobretudo no âmbito de promover a diversidade de pontos de vistas do conhecimento, o livre debate e a construção de narrativas que possam desconstruir qualquer tipo de privilégio indevidamente construído, em favor de perspectivas eurocentradas e sob o viés de civilizações brancas como referencias universais.

A partir dessas abordagens, apresentamos o caminho da filosofia afroperspectivista, sob o olhar de Noguera (2014) como hipótese de proposta de análise e sob um viés comprometido com a história da filosofia. O conceito de afroperspectividade nos possibilita pensar sobre a abordagem filosófica pluriversal em vez de universal, que vise reconhecer a existência de outras perspectivas filosóficas, tendo em vista suas bases originalizadas por repertórios africanos, como sendo afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios.

Com efeito, o que Noguera (2014, p. 46) nos apresenta é uma nova proposta de abordagem de perspectiva filosófica, que oportunize, como referência, características conceituais como o próprio Quilombismo, a Afrocentricidade e o Perspectivismo Ameríndio. Todos esses conceitos apresentados permitem elencar elementos que comporão o que se denomina de "Filosofia Afroperspectivista". Por outro lado, um outro ponto que nos provoca pensar e fundamentar nossa escrita será o fato de uma proposta "Brasil em afroperspectiva", como ponto ainda pouco avançado sobre perspectivas de trabalhos que visem pluriversalizar o processo epistêmico do conhecimento. Sobre esse aspecto, ressaltamos a seguir o que Renato Noguera nos faz

pensar em seu livro *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639* (2014), ao apresentar a seguinte hipótese:

> Um exercício filosófico afroperspectivista coloca o Brasil na rota do pensamento. Ora, nos manuais de filosofia é raro que algum nome brasileiro apareça no elenco de filósofas e filósofos. A dupla injunção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos impõe outra problematização: existe uma produção filosófica brasileira que não tenha como fiadora filosofias europeias ou estadunidenses? Ou, como se diz, a filosofia no Brasil precisa ser sempre uma resenha de filósofos europeus? Não estou recusando a relevância do fichamento crítico interpretativo dos escritos europeus e estadunidenses; mas, por que ainda deveríamos estar restritos a esse modelo? Afinal, tratar a história e a cultura africana e afro-brasileira como protagonista, para entendermos as formulações intelectuais feitas no Brasil, coloca em pauta uma "nova" bibliografia para a filosofia. No século XX, o Brasil teve um filósofo que, através da antropofagia tomada como um "método", escreveu uma filosofia afro-brasileira e indígena dentro de uma proposta antropofágica, usando a literatura como meio para a sua filosofia, fazendo do romance um tipo de texto filosófico (NOGUERA, 2014, p. 76-77).

Portanto, a hipótese-chave desse capítulo será instigar questões importantes na tentativa de desmistificar tabus, como bem mencionado acima pelo autor. Assim, em se tratando de uma produção filosófica brasileira e pela tamanha relevância de escrita e ações políticas, trazemos como centro de nossas hipóteses o brasileiro Abdias do Nascimento (1914-2011)[1]. Sendo um dos maiores expoentes do Teatro Experimental do Negro (TEN), além de ser um expoente intelectual e ativista negro, contribuiu com uma significativa filosofia afroperspectivista. Assim, o pensador e ativista brasileiro deixou um forte e importante legado analítico em contribuição ao pensamento social brasileiro, atuando, especialmente, como filósofo político que interpelou a realidade a respeito de um horizonte de valores como justiça e igualdade (NOGUERA, 2014, p. 79).

Sobre as contribuições do pan-africanista e brasileiro Abdias do Nascimento, destacamos alguns pontos como seus escritos do fim dos anos de 1950 até meados de 1970, abordando a inserção e a exclusão negra da dinâmica social brasileira. Em determinado momento de sua vida, esse renitente combatente do racismo antinegro brasileiro, foi exilado em terras estadunidenses, o que fez com que Nascimento incluísse

[1] O filósofo e ativista negro Abdias do Nascimento (1914-2011) figura como sendo um dos maiores expoentes do pensamento afroperspectivista. O autor de O quilombismo trouxe uma leitura do pan-africanismo.

na sua agenda de pesquisa, o racismo antinegro no Brasil dentro de uma lógica global. Entre os anos de 1970 e final dos anos 1980, o diálogo com os direitos civis e uma leitura mais aguda do pan-africanismo, deram a tônica aos seus escritos. Em uma espécie de terceira fase de sua trajetória, ele retornou ao Brasil do exílio, e à sua participação política, sua luta pela implementação de políticas públicas de igualdade racial e sua atuação como Senador Federal, o possibilitaram estar sempre em ações de ativismo contra o racismo antinegro.

No seu livro *O quilombismo* (2002) a proposta de seu trabalho tem como princípio apresentar uma perspectiva política e social de organização em bases africanas, afro-brasileiras, tendo o "quilombo" como modelo. Todavia, o conceito quilombismo, criado por Abdias do Nascimento, tem como proposta trazer à cena uma estética negra, numa política negra, assim como propostas de possibilidades de reconfiguração das relações sociais. O próprio Nascimento (1980) afirma que a capacidade de fazer política a partir de outras perspectivas, que não sejam as convencionalmente conhecidas do paradigma ocidental, nos oportuniza pensar além das categorias de esquerda e direita. As próprias culturas africanas são flexíveis e criativas, assim como, bastante seguras de si mesmas a ponto de interagir espontaneamente com outras culturas. Dessa forma, o que está em jogo é perceber que pensadores como Abdias do Nascimento não podem deixar de participar e complementar as bases do cânone da história da filosofia no Brasil, tendo em vista que suas autorias e produções darão base e fundamento para a filosofia afroperspectivista.

Em seu trabalho, Noguera (2014, p. 93) também destaca que a Filosofia Afro-Brasileira fornece pontos e estratégias relevantes para referenciar a uma História da Filosofia, entendendo que por meio dessa estratégia, de abordagem epistêmica e de historicidade do pensamento filosófico, também se dará base a esse modo de ensino filosófico conforme apontam o PCNEM e OCNEM. Esse apoio dará corpo para fundamentar páginas da produção sobre Filosofia Africana, Filosofia Afrodiaspórica e, ainda de modo mais geral, o que diz respeito a Filosofia Afro-Brasileira. É diante da potencialidade dessa última, que as perspectivas de abordagens e produções estarão compostas sobre um valioso e rico universo cultural afro-brasileiro, tendo em vista os modos e as práticas de pensamentos africanos que se reterritorializaram, se modificaram, negociaram conflitos, construíram identidade etc, no Brasil.

No entanto, sobre essa abordagem, o próprio autor fundamenta o seguinte:

> Capoeira, jongo, congada, candomblé e maracatu são alguns exemplos do riquíssimo universo cultural afro-brasileiro. Por exemplo, a capoeira é de origem africana, mas não existia inicialmente na África no mesmo formato inaugurado no Brasil. As hipóteses mais recorrentes apontam semelhanças com Ngolo, a dança da zebra, que fazia parte do rito de passagem dos meninos para a condição de homem entre alguns povos bantófonos que viviam no sul da atual Angola (principalmente os mucopes). No caso do jongo -, a roda envolve cantorias e danças. Pois bem, uma filosofia afro-brasileira deve dialogar com esse universo cultural abertamente, disponível para pensar filosoficamente as questões que atravessam e constituem essas práticas, os seus contextos, suas implicações, etc (NOGUERA, 2014, p. 94).

Ainda sobre aspectos da filosofia afroperspectivista, como forma de driblar argumentos e tabus que tendem a afirmar uma única possibilidade inventiva de pensamento, complementamos no capítulo III propostas que fomentem um currículo com bases filosóficas afroperspectivistas no Ensino Básico no fundamental II. Logo, tentamos nesse capítulo provocar alguns aspectos introdutórios sobre o processo metodológico e didático que a disciplina Filosofia designa a ser implementada sobre as práticas educacionais nas salas de aulas.

A disciplina Filosofia faz parte do projeto pedagógico e mesmo diante das incertezas que, ao longo de sua trajetória, sempre a ameaçam à extinção, ela está presente no sistema educacional brasileiro, principalmente, no Ensino Médio desde 2008. No Ensino Fundamental II já, há algum tempo, iniciativas de introdução da disciplina, embora configurem ações isoladas de algumas instituições educacionais, de modo geral particulares, que não têm obrigatoriedade legal.

Apesar de alguns contratempos, espera-se na disciplina de Filosofia, ministrada na segunda etapa do Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º ano e envolve alunas e alunos entre 11 anos até 14 anos, permitir desenvolver reflexões associadas à aprendizagem filosófica sobre temáticas que muito podem contribuir para a iniciação de um pensamento autônomo, cuja visão de coletividade e responsabilidade alicerçam os princípios de cidadania dos estudantes.

Justifica-se, no entanto, que a presença inerente da disciplina filosofia sobre suas práticas, apesar de ainda ser muito questionada, necessita de pesquisa que possibilite

apresentar e justificar sua relevância sobre o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, estimulando o exercício da reflexão e do pensar. Como afirma Gallo (2003), é preciso que a própria experiência da filosofia ajude a manter viva a infância nas crianças, a qual o próprio autor classifica como sendo a pior fase das infantilizações, a que tira delas sua autoridade, seu enigma, sua ameaça. Assim, a própria experiência das práticas filosóficas também contribuirá para preservar a nossa infância, como a infância dos adultos, como a do nosso pesar.

Todavia, nesse capítulo, nossas hipóteses estarão voltadas a pensar ferramentas e estratégias de força protagonizadora da infância o que nos permitirá imaginar o quanto as práticas filosóficas, nas primeiras etapas do Ensino Básico serão importantes para a desenvoltura das educandas e educandos. É imprescindível não perder de vista que o brincar também fará parte desse processo, visto que as práticas educativas sem a imaginação e fantasia, especialmente, na filosofia, poderão se transformar em práticas patéticas e caretas. De certa maneira, não iremos estender uma atenção filosófica e formadora sobre os aspectos centrais da infância, embora essa seja merecedora de aprofundamento pela relevância do tema, mas iremos pensar e apresentar aspectos sobre o ensino de filosofia no fundamental II, tendo em vista suas práticas no município de Seropédica situado no Estado do Rio de Janeiro.

Portanto, o ponto central será apontarmos aspectos que nos ajudem não somente pensar sobre problemas e avanços, ao longo das trajetórias e práticas filosóficas nas salas de aulas, mas a refletir sobre os desafios estruturais e garantias de suas práticas no Ensino Fundamental II, as quais devem estar de acordo com a obrigatoriedade da Lei 10.639, na qual o foco da referida pesquisa se estabelece. Cerletti (2009, p. 33) nos provoca a pensar em formas de potencialidade das práticas filosóficas diante das inovações praticadas por quem se designa a ensinar filosofia e a filosofar. Todavia, quem filosofa pensará os problemas de seu tempo, a favor ou contra a filosofia.

Tais prerrogativas foram o motor inicial para as provocações que possibilitaram esse estudo e inspiram propostas de elaboração de um questionário, intitulado *"Ensino de Filosofia em Seropédica"*, com a prerrogativa de diagnosticar a prática curricular sobre as propostas da Lei 10.639 de 2003 na segunda etapa da Educação Básica no município de Seropédica. O questionário submetido aos docentes foi estruturado com

dezoito questões acerca da configuração profissional e práticas pedagógicas, filosóficas e antirracistas nas 12 (doze) escolas do município de Seropédica.

Todavia, o momento da pesquisa, complementada e mediada sob o fundamento da aplicação do questionário, contou com o apoio fundamental do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivista, Saberes e Interseções (Afrosin), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a coordenação do professor Renato Noguera, onde foi elaborado um método de pesquisa a ser realizada entre professores de Filosofia do Ensino Médio, tendo por atuação as escolas das redes públicas do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Visto que seu objetivo teve como meta levantar algumas hipóteses relacionadas à aplicação das diretrizes dos marcos das Leis 10.639/03 e a 11.645/08 sob os currículos de Filosofia nos cursos médio e superior.

Entretanto, respeitando os trabalhos e as orientações mencionadas pelos autores, buscamos seguir a estrutura da formalidade das perguntas com base no respeito a individualidade e as diferenças de cada profissional colaborador(a) que participou da pesquisa via questionário. Vale destacar que por serem profissionais de uma prefeitura de característica rural e atuarem em 12 (doze) escolas, a coleta de dados se estabeleceu de forma bem modesta e célere, com o envio de link contendo as perguntas dirigidas aos nove professores atuantes no ensino de Filosofia em Seropédica. Dessa forma, consideramos que adesão à proposta pode ser considerada exitosa, visto que sete (77%) responderam ao questionário.

Sobre o resultado aferido, contatamos que os sete participantes entrevistados(as) concordam (100%) em participar de uma formação específica sobre os conteúdos temáticos com base no atendimento da Lei 10.639/03, tendo em vista a complementação da Lei 11.645 de 2008, da Cultura dos Povos Indígenas. Com base nas perguntas sobre o atendimento da Lei 10.639, a maior parte afirmou ter dificuldades para trabalhar conteúdos de filosofia voltados para as temáticas legais.

A partir das apresentações e análises aferidas no questionário, algumas indagações nos ajudaram a levantar a hipótese de que a grande dificuldade por parte das professoras e professores não conseguirem abordar temas pertinentes a Lei 10.639, seja no Ensino Fundamental II no qual a pesquisa se insere ou no Ensino Médio, surge mediada por um déficit na própria formação superior na área de filosofia. O trabalho de

pesquisa “Ensino de filosofia e relações étnico-raciais: Formação docente, PNLD e perspectivas antirracistas africana e afro-brasileira”, desenvolvido por Renato Noguera, Ellen Rosa e Anderson Eugênio, já traz algumas indagações que nos auxiliaram no percurso desse estudo, visto que suas hipóteses e conclusões, mesmo que parciais, já apontam para determinadas ausências de conteúdos específicos, formais e sistematizados para educação em relações étnico-raciais.

Em outros termos, o que pretendemos dizer é que a formação docente na área de filosofia não tem atendido às exigências legais de implementação dos conteúdos obrigatórios de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígenas. Consequentemente, problemas iniciais, como os apontados pelos pesquisadores, tendem a ser refletidos na Educação Básica.

De modo geral, nossas análises parciais de pesquisa registram a ausência dos conteúdos obrigatórios de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígenas durante a formação docente e os seus trabalhos nas salas de aulas, não estando também em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígenas (NOGUERA; ROSA; SANTOS, 2017, p. 192-193).

Outro ponto que complementa o momento da pesquisa é o que diz respeito aos currículos mínimos que norteiam os conteúdos de filosofia a serem trabalhados pelos docentes no município de Seropédica. Assim, mediante a apresentação e abordagens, questionamos pontos centrais da prática curricular para o ensino de filosofia, no qual, em concomitância sobre as nossas análises fica evidente determinada contradição junto à abordagem da obrigatoriedade dos marcos legais e documentos complementares que orientam para o ensino das relações étnico-raciais. Uma vez que os conteúdos estabelecidos junto ao currículo mínimo do município de Seropédica não apresentam de forma a complementar todos os anos do Fundamental II possibilidades de abordagens.

Diante desse quadro legal, o desafio que nos parece é a dupla junção que foi instituída a partir da presença da Filosofia no Ensino Fundamental II no município de Seropédica, sobre o ensino dos conteúdos obrigatórios de História, Culturas Afro-Brasileira e Africana diante dos marcos legais, a partir das perspectivas de abordagens comum curricular. Possibilitando, assim, uma indagação nova para docentes (de

filosofia), sobre a seguinte hipótese: como ensinar filosofia contemplando conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana?

No que tange à reflexão mediada em toda pesquisa, apresentamos o relevante trabalho do Noguera (2015) sobre a proposta de uma reflexão filosófica afroperspectivista, que possa vislumbrar o exercício para a educação antirracista, seu trabalho intitulado: *Sambando para não sambar afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da filosofia*, que traz o contexto da marginalidade cultural, tendo uma trajetória muito parecida com o contexto subjetivo e epistêmico da marginalidade do filosofar. Assim, nos arriscamos a dizer que a conjuntura do conhecimento e do ensinar filosofia passará por diversos contextos. Aplicando realidades, que nós, brasileiros, conhecemos como: samba, futebol e o drible como método de abordagem intelectual da seguinte maneira: a roda como uma metodologia de pesquisa, a capoeira e seus movimentos como conceitos argumentativos, o jongo, o candomblé, greve, Lei Maria da Penha, Movimento Negro, Movimento de Mulheres, Movimento LGBT, a vida na cidade grande, rolezinho, o ser, justiceiros de classe média, a cultura da competição moderna e pós-moderna, corrupção, ações afirmativas, discriminação positiva e políticas públicas, desordem urbana, dentre outros (NOGUERA, 2015, p. 31-32).

Reforçamos, ainda, que o conceito de "afroperspectivismo" também nos remete à reflexão da "pluriversalidade" abordada pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose. Nesse caso, defendemos que o contexto da pluriversalidade versará sobre a proposta de suprir as particularidades que a conjuntura dos saberes e conhecimento tendem a configurar. Assim, a pluriversalidade versará sobre o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; podendo ser apontado como equívoco, o privilégio de um único ponto de vista (NOGUERA, 2012, p. 64-65).

Outro aspecto que nos proporciona a relevância do olhar sobre outras práticas do ensino de filosofia é o que Ramose (2011) aponta sobre a importância do reconhecimento da puriversalidade na filosofia.

> Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo. Excluir outras filosofias e negar seus estatutos simplesmente por conta de uma definição inerentemente particularista da filosofia como uma disciplina acadêmica significa anular a validade da

> particularidade como o ponto de partida da filosofia. Isto significa que não podem haver filosofias Ocidental ou Africana como disciplinas acadêmicas e, nem filosofia como a busca existencial humana do conhecimento enquanto o contínuo resultado da aprendizagem pela experiência. Opostamente a esta reivindicação insustentável, está submetida a ideia de que a particularidade, como explicitado nos parágrafos precedentes, é um ponto de partida válido para reivindicar o direito à filosofia (RAMOSE, 2011, p. 11).

Desse modo, entendemos que a própria filosofia tende a priorizar suas reivindicações a respeito da sua raiz, ou seja, a filosofia como exercício do seu pensar. Como refutado pelo próprio Mogobe Ramose sobre a seguinte hipótese:

> A segunda implicação derivada da exclusão de outras filosofias da "filosofia", é que esta exclusão está em busca de outros fins que não a própria filosofia. Trata-se de uma tentativa de reivindicar para os protagonistas da exclusão o direito de ser o solo determinante do significado da experiência, do conhecimento e da verdade para todos. Reivindicar a posse da chave para o conhecimento deste modo é pretender possuir o poder de determinar o destino dos outros. Isto constitui a filosofia como um terreno prático e intelectual de luta pelo poder sobre as vidas e destinos dos outros. Neste contexto, a filosofia não se torna inquietação. Ao invés disso, ela é revelada como a necessidade ontológica de continuar a ser [...]. (RAMOSE, 2011, p. 12).

Por outro lado, as ideias colaboram e nos fundamentam a afirmar que o foco central seja realmente defender caminhos que proporcionem mudanças de paradigmas, como o próprio processo de descolonização do sistema metodológico epistêmico sobre a proposta de pensar filosofia, principalmente na desconstrução da ideia de que a filosofia seja uma aventura exclusiva da cultura ocidental. Todavia, revisitar algumas produções acadêmicas de africanas e africanos, em todo o mundo, de forma a neutralizar as mais variadas formas de racismo epistêmico, são caminhos que ajudarão no protagonismo e na autoridade de negras e negros existirem em todas as áreas do conhecimento.

Portanto, partimos da mesma ideia proporcionada por Noguera (2014) ao apresentar e denominar a filosofia afroperspectivista como sendo um dos caminhos alternativos para a abordagens de questões que ultrapassem barreiras existentes sobre o processo epistêmico ocidental e eurocêntrico, possibilitando assim outras formas de pensar filosoficamente, como o próprio quilombismo, afrocentricidade e o perspectivismo ameríndio. A própria formulação política abordada por Abdias do

Nascimento, sobre o quilombismo, já nos ajuda a pensar formulações intelectuais sobre a filosofia afroperspectivista.

1. ENSINO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

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

1.1 O Ensino Eurocentrado da Filosofia

Nesse capítulo apresentaremos hipóteses que nos ajudarão a refletir sobre o ensino eurocentrado da filosofia a partir da reflexão de que o surgimento de um determinado universalismo epistêmico, que se estabelece como caráter hegemônico que compõe a filosofia sem a análise digressiva crítica do cânone filosófico e apresenta esse ensino de forma desincorporada, desinteressada da filosofia[2] precisa ser questionado a fim de garantir a produção de um campo epistêmico pluriversal. Destacamos, com base na contribuição do filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2007), a acusação de que a longa tradição do cientificismo proporcionou a ideia de que o eurocentrismo abstrato, marcou decisivamente espaços como economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza etc., mas principalmente, a produção do conhecimento. Dessa maneira, ressaltamos que o posicionamento analítico é relevante para realização de um exercício

[2] A proposta tem como foco a realização de um exercício crítico de posições e lugares geopolíticos visando as produções filosóficas, no que se refere a problematização da invisibilidade do lugar histórico e político na construção de conhecimento e da pressuposição da neutralidade de um sujeito universal.

crítico que vise pontuar a problematização da invisibilidade do lugar histórico e político na construção do conhecimento e da pressuposição da ação de neutralidade correspondente ao sujeito universal, no qual são elementos fundamentais para compreendermos o funcionamento e a problemática da produção de conhecimentos no Ocidente.

A partir da proposta crítica acima iniciada, notamos que o processo do conhecimento, por ser o fator chave de nossa reflexão, precisa ser apresentado como um modo epistemológico que passa notoriamente por um processo de atualização a partir do séc. XXI. Tendo em vista que suas práticas e modos de produção do conhecimento, precisam ser repensados e problematizados na atualidade. Um trabalho que nos ajuda a dar corpo a esse problema de fundamentação da produção de conhecimentos no ocidente, são as considerações que a pesquisadora Júlia Almeida tece em *Geopolíticas e descolonização do conhecimento*, ao apresentar a questão da espacialidade como um fator preponderante para a produção de conhecimento e para a compreensão do mundo. Dessa forma, critica a visão descontextualizada do conhecimento, que dá origem à figura de um sujeito epistêmico, de caráter neutro capaz de cartografar o mundo por se colocar além das relações contingenciais entre pensamento e espaço, entrando nessa relação entre o que apresentamos como geopolítica e o que tem sido apresentado por pesquisadores latino-americanos como geopolítica do conhecimento.

Destacamos por noção de geopolítica, seguindo a pesquisadora acima, uma questão de ampla relação entre "espaço" e "poder". Consideramos que esse viés das geopolíticas do conhecimento tem se ampliado por considerar explicitar as hierarquias consolidadas entre diferentes sistemas de conhecimento quando relacionados entre as categorias de espaço, poder e saber. A partir disso, consideramos a necessidade da problematização do mapa epistêmico, sobre o que consideramos como espaços privilegiados, fronteiras, fluxos e direções que instituem tal modo, que mediante nossas análises parece ser bastante natural, principalmente em perceber países, regiões, povos e redes como produtores universais válidos do conhecimento. Vejamos o que a citação de Júlia Almeida a seguir nos diz:

> Evidentemente, o itinerário que instituiu esse grande mapa mundi tem suas raízes na história e, para pesquisadores latino-americanos, a noção de colonialidade é uma importante chave de leitura. A colonialidade não é a colonização, mas a lógica que passa a ser

> fundamental em determinado espaço/tempo, mais precisamente a partir do século XVI, que institui um novo padrão de dominação e exploração que interliga a conquista de territórios, a formação racial, o controle do trabalho e a produção de conhecimento [...] (ALMEIDA, 2011, p. 4).

Entretanto, cabe ressaltar que a partir da violência originada do tráfico atlântico e do sistema escravista, marcas foram deixadas em diversos modos de organizações na sociedade, em destaque a ocidental. Diante disso, trazemos para sustentar a nossa hipótese, o contexto nascente da modernidade, no qual Grosfoguel (2016, p. 16) sustenta em sua tese que tal modernidade se domina por um sistema organizado colonial. Suas hipóteses sustentam o fato de que o próprio sistema-mundo/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu favoreceu para um forte debate e repercussões críticas de diversos teóricos da decolonialidade.

Dessa forma, consideramos que a partir da tese apresentada, evidencia-se o fato de que a instalação do colonialismo passa a ser o próprio contexto da modernidade, possibilitando, assim, um entendimento lógico de que sem a existência do colonialismo, de fato, não existiria a modernidade. Contudo, a partir dessa formalização de ideia fica evidente que a centralidade do conceito de colonialidade do poder, passará pelo viés de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital sob escala mundial e das relações de poder no mundo ocidental (GROSFOGUEL, 2016, p. 16).

Assim, nesse novo modelo de sistema surge a codificação a partir da ideia de raça entre conquistadores e conquistados mediante suas diferenças. Tendo em vista que esse novo formato padronizado de poder não se restringe apenas ao modo controlado das forças de trabalho, mas envolve o controle do Estado e de suas instituições, bem como a própria produção do conhecimento (GROSFOGUEL, 2016, p. 17).

A partir do que se caracteriza ocidentalismo, entendido como imaginário dominante do mundo/colonial, surge a legitimidade da dominação e exploração imperial. O mito da modernidade surge desse contexto em que a civilização se auto estabelece como sendo a mais desenvolvida e superior sobre as demais culturas e povos e se autodesignam com a obrigação moral de desenvolver os primitivos e atrasados (GROSFOGUEL, 2016, p. 18). Tais prerrogativas imaginárias se fizeram e continuam vigentes nos variados discursos coloniais e na constituição das humanidades e das ciências sociais. Como destaca o autor a seguir:

> [...] Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e, posteriormente, na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o "inventaram" ao efetuarem as classificações modernas/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades (GROSFOGUEL, 2016, p. 17).

Dessa estrutura que classificamos, a partir de nossas hipóteses, o contexto nascente da modernidade e da geopolítica que, de modo sistemático, tem negado e desautorizado outros modos existenciais culturais e epistêmicos a partir de seus próprios lócus de enunciação.

> Afirmar o lócus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O lócus de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo (GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

A partir dos argumentos de Grosfoguel (2016), fica evidente que ir além da versão eurocêntrica da modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo sobre a proposta global, é mais que necessário para o enfrentamento perante a modernidade eurocentrada, através de uma multiplicidade de respostas críticas que partam de uma proposta global oriunda de diversos povos, culturas e de lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico fruto da modernidade. Tal proposta oferece possibilidades relevantes de construir uma rede global em favor da justiça, da igualdade e de garantia da diversidade epistêmica.

O hegemonismo da supremacia europeia sobre o ocidente, que culmina na forte influência epistêmica sobre o conhecimento, torna-se evidente no trabalho de Maldonado-Torres, *A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade* (2008), ao examinar a articulação entre raça e espaço sobre a obra de vários pensadores europeus. Centra-se, sobretudo, no projeto de Martin Heidegger de procurar no Ocidente as raízes de suas abordagens filosóficas. Entretanto, as abordagens de análise crítica provocadas pelo autor possibilitaram denunciar um

projeto de cumplicidade do filósofo Heidegger sobre a visão cartográfica imperial mediada por pressupostos racistas, na qual o caráter constitutivo da colonialidade fundamentou o projeto da modernidade. Assim, o autor é enfático na sua descrição a seguir:

> A geopolítica também se torna, para Heidegger, uma política de um racismo e de um imperialismo epistêmico. O racismo e o imperialismo epistêmico não são modalidades novas do mundo de Heidegger. De certa maneira, foram parte intrínseca da modernidade ocidental, antecedendo os excessos tecnológicos ocidentais que Heidegger achava tão problemáticos. Ao explicar a crise da Europa em termos de niilismo e de tecnologia, e não nos termos desse racismo epistémico, Heidegger sentiu-se justificado na aventura que foi fazer à Europa o que a Europa fizera ao resto do mundo: a subordinação epistêmica (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 76-77).

A fim de melhor compreendermos os aspectos que dizem respeito à problematização da invisibilidade de produções de conhecimentos, o peruano Aníbal Quijano em *A Colonialidade do Poder e Classificação Social* (2009) traz uma proposta epistemológica interessante para o entendimento da dinâmica existencial eurocêntrica de colonialidade e poder, orquestrada pelas estruturas societárias e perspectivas históricas latino-americanas (QUIJANO, 2009, p. 73). Todavia, ao longo de sua tese, o autor explica que o sistema de poder que deu forma e força a toda essa estrutura foi o capital, possibilitando que as mais variadas formas de colonialidade passassem a ser um dos elementos constitutivos e específicos para o padrão mundial na modernidade, como aponta o autor a seguir.

> Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (Latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder até hoje (Idem, 2009. p. 73).

A partir da formalização de tal conjuntura de poder, Quijano (2009) apresenta uma nova ideia de intersubjetividade, na qual demonstra a elaboração de formalização de um novo modo de produzir conhecimento, para dar conta das necessidades

cognitivas do capitalismo. Esse novo modo de conhecimento se caracteriza e se origina pelas vias de colonialidade e eurocentrismo, que se denominam no contexto da modernidade de forma imposta, racional e universal. Embora, o eurocentrismo não seja a única perspectiva, trata-se de uma pegada cognitiva engendrada sob o legado colonial/moderno que tende a naturalizar as experiências dos indivíduos num determinado modo padrão de poder (QUIJANO, 2009, p.75).

A perspectiva acima relacionada reforça a ideia de que temporalmente, a partir do século XVIII e impulsionado pelo contexto iluminista, o continente europeu culturalmente passa a ser conhecido e respeitado por ser uma civilização pré-existente ao padrão moderno de poder, visto que o modo de colonização já existia (QUIJANO, 2009, p.76). Consequentemente, a conjuntura moderna e eurocêntrica sob a concepção de humanidade passou a vigorar para diferenciar não somente as formas de fazer conhecimento, mas também de diferenciação das classes como inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivas e civilizadas, tradicionais e modernas.

Contudo, na conjuntura de defesa, Quijano (2009) argumenta que a dinâmica da historicidade humana, relacionada às diversas modificações de existência não pode ser defendida como um fato dado, mas sim construída sob o dinamismo das relações de colonialidade e poder. Dessa maneira, as relações de modificações humanas existenciais devem partir sempre de um mecanismo natural dinâmico metafísico, como bem explica o autor a seguir:

> Em segundo lugar, em todas essas vertentes subjaz a ideia de que de algum modo, as relações entre os componentes de uma estrutura societal são dados, históricas, ou seja, são o produto da atuação de algum agente anterior à história das relações entre as gentes. Se, como em Hobbes, se faz intervir ações e decisões humanas na origem da autoridade e da ordem, não se trata em rigor de nenhuma história, ou nem sequer de um mito histórico, mas de um mito metafísico: postula um estado de natureza, com indivíduos humanos que entre si não têm relações distintas com a contínua violência, ou seja, que não possuem entre si genuínas relações sociais. Se em Marx também se faz intervir ações humanas na origem das 'relações de produção', para o materialismo histórico isso acontece por fora de toda a subjetividade. Isto é, também metafísica e não historicamente. No funcionalismo, no estruturalismo e no estrutural funcionalismo, os indivíduos estão submetidos ao império e de certos padrões de conduta historicamente invariantes. A perspectiva, em qualquer das suas variantes, implica pois um postulado historicamente impossível: que as relações entre os elementos de um padrão histórico de poder têm já determinado as suas

> relações antes de toda a história. Ou seja, como se fossem relações definidas previamente num reino ôntico, a histórico ou transhistórico (QUIJANO, 2009, p. 78).

Ao defender a existência de uma dinâmica histórico-social de relações de poder, financiado e sistematizado pelo capital que visa intencionalmente controlar as classes, Quijano não se aprofunda no que diz respeito às variantes formas subjetivas de conhecimento para a manutenção da existência de poder. No entanto, a partir de tal perspectiva, quem corroborará sobre essas formas como estruturantes, a partir do legado da colonialidade do poder, e intermediantes de uma classificação geopolítica espacial e temporal, será o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2010), especialmente no que se refere ao campo da filosofia ocidental, tensionada por uma abordagem social colonial, como afirma seguir.

> No campo da filosofia também estão a emergir, gradualmente, reflexões em torno do modo como as ideias sobre espacialidade modelaram o pensamento filosófico. Durante demasiado tempo, a disciplina da filosofia agiu como se o lugar geopolítico e as ideias referentes ao espaço não passassem de características contingentes do raciocínio filosófico (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 338).

Portanto, há de se considerar que as razões de abordagem epistêmicas que levam em conta a existência de determinado universo, que tendem a neutralizar outras maneiras de fazer conhecimento, são de enorme relevância à problematização que põe em questão as variadas formas de defesa e abordagens de filósofos e professores de filosofia, que costumam afirmar e justificar suas raízes em determinada região, inseridas no espaço e tempo, nos quais as matrizes que fundamentam suas abordagens são explicitamente eurocêntricas. Assim, as formas de abordagem filosófica que ausente reflexões críticas que visem a neutralizar questões geopolíticas e de espacialidades, na produção de conhecimento, que tendem a afirmar um local epistêmico privilegiado.

Nas considerações de Maldonado-Torres (2010, p. 350), encontramos um tipo de pacto pelo silêncio, uma prática de esquecimento no que se refere à relevância que a espacialidade tem para o teor da produção desse discurso. Todavia, tendo em vista o produto do discurso, juntamente com o sujeito que a produz, as adaptações tenderão a vigorar determinados problemas de perspectivas universalistas que visarão, de forma subjetiva e programada, a eliminar a relevância da espacialidade geopolítica. Embora

considere-se que a produção desse lócus não tenha como foco trazer uma abordagem analítica voltada para a modernidade e a colonialidade do discurso inserido numa racionalidade instrumental.

Com base nas reflexões acima apresentadas o que Maldonado-Torre apresenta tem muita relevância para o que nos permitirá trazer e fundamentar como leque da discussão, a existência de uma dinâmica orgânica e filosófica da produção de conhecimento, a partir do que o filósofo porto-riquenho denomina como sendo o conceito da *colonialidade do Ser*[3]. Segundo Maldonado-Torres:

> [...] A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser. E, se, então, existia uma colonialidade do poder e uma colonialidade do conhecimento (*colonialidad del saber*), pôs-se a questão do que seria a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 355).

A partir desse lócus, vale aqui ressaltar uma abordagem com a qual o filósofo brasileiro Renato Noguera em *O Ensino de filosofia e a Lei 10.639* (2014) colabora, ao reforçar a ideia da existência de produção de conhecimento eurocêntrico e colonial, que tende a invalidar outras formas de conhecimento a partir do que ele classifica como sendo elementos-chaves para a interpretação da ideia de que a filosofia acaba sendo uma "versão" do pensamento humano de exclusividade europeia.

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

[3] Refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcadas por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. O caráter preferencial da violência pode traduzir-se na colonialidade do poder, que liga o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber, relacionando-os com a história colonial moderna (QUIJANO, 2009 apud MALDONADO-TORRES, 2010, p. 363).

> consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993, p. 75-76 apud NOGUERA, 2014, p. 30-31).

Noguera caminha na mesma esteira da tese de Maldonado-Torres, na qual o conceito de "colonialidade do poder" chama a atenção para a ideia de espacialidade. É interessante ressaltar que essa expressão conceitual implica na invisibilidade de questões de gênero e raça, uma artimanha ocidental para propor o homem branco como sujeito universal do discurso filosófico. Em outras palavras, sob o viés da universalidade e neutralidade, a filosofia ocidental tem excluído a produção de pessoas não-brancas e privilegiado homens. A história da filosofia ocidental é feita majoritariamente por homens brancos europeus. Gênero e raça não são questões triviais, mas, elementos que condicionam a validade do discurso.

Quando Noguera defende em sua tese o conceito de *racismo antinegro,* que está atrelado à recusa da filosofia africana, caminha por esse viés, o argumento do autor, em *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639* (2014), apoiado pela tese de Carlos Moore em *Racismo e Sociedade* (2007b), nos ajuda a entender de forma descritiva, sobre os argumentos que darão base para a defesa da análise em questão que afirma que "o racismo antinegro estava presente entre os gregos e romanos na Antiguidade". Todavia, nessa estrutura de análise, torna-se importante frisar que os apontamentos do autor corroboram para fundamentar como as relações entre colonialidade e eurocentrismo na filosofia definem a exclusão de todo pensamento filosófico não-ocidental do hall de conhecimentos válidos.

Dessa maneira, as possibilidades de relações que se inserem entre o que chamamos de geopolítica da filosofia nos ajudam a pensar e problematizar determinadas abordagens que estão vinculadas aos espaços epistêmicos étnico-racial, de gênero, espiritual, sexual, geográfico, histórico e social, acompanhado ao que Noguera (2014) vai classificar de "sujeito do enunciado", que visa desconstruir a noção do discurso filosófico que verse por uma razão universal (NOGUERA, 2014, p. 22). Sobre tal aspecto, o autor ainda ressalta uma espécie de conhecimento epistêmico, sobre a abordagem e defesa da filosofia ocidental que se denomina universal, trazendo consigo certas características que são acompanhadas a partir de seus próprios discursos como,

por exemplo, a defesa da existência de um ser Homem, branco, civilizado, adulto, heterossexual, culturalmente cristão (ainda que esse seja ateu).

Todavia, o modo reflexivo, sobre o problema da abordagem de caráter epistêmico e universal, ao apontar características que denunciam formas de racismo epistêmico em consonância à defesa do conhecimento universal, Noguera (2012, p. 62-73) aponta, fundamentado pelo trabalho de Ramose (2011), para possibilidades que garantam legitimar outras formas de conhecimento que não seja a Ocidental. Contribuindo, assim, para desmistificar e, ao mesmo, tempo problematizar as mais variadas formas hegemônicas, como modos de fazer filosofia, supostamente, existentes no contexto da contemporaneidade. No entanto, a partir dos aspectos anteriores apresentados, cabe ressaltar que em consequência dos fatos, entende-se que o racismo será um dos elementos decisivos para o epistemicídio e seus efeitos, como a existência da recusa da filosofia africana. Sobre esse aspecto, convido ao seguinte pensamento:

> Nesse sentido, a filosofia ocidental seria universal porque trata do Homem. Esse homem é ocidental, branco, civilizado, adulto, heterossexual, culturalmente cristão; ainda que seja "ateu", o "sujeito universal" e porta-voz da filosofia ocidental (NOGUERA, 2014, p. 23).

A partir da abordagem acima, vale complementar a reflexão com o trabalho de Molefe Kete Asante *Uma Origem Africana da Filosofia: mito ou realidade* (2014) na qual a crença comum, correspondente à base universal do conhecimento filosófico, tem como fonte primária a Grécia.

> Existe uma crença comum entre os brancos de que a filosofia se origina com os gregos. A ideia é tão comum que quase todos os livros sobre filosofia começam com os gregos, como se eles precedessem todos os outros povos quando se trata da discussão dos conceitos de beleza, arte, números, escultura, medicina e organização social. Na verdade, esse dogma é hegemônico nas academias do mundo ocidental, incluindo as universidades e academias africanas (ASANTE, 2014, p. 117).

A tese apontada por Asante converge ao encontro de características epistêmicas e antinegras de racismo que são basicamente observadas e reforçadas pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose em sua obra *Sobre a Legitimidade e o Estatuto da Filosofia Africana* (2011), na qual corrobora sobre o entendimento do ensino eurocentrado da

filosofia, ao questionar o significado do estatuto ontológico de seres humanos africanos, na garantia universal da racionalidade, uma vez que os povos africanos não eram considerados propriamente seres humanos. O que Ramose (2011, p. 8) nos possibilita entender é uma lógica de escravização desses povos, via a necessidade lógica e racional, no intuito de diversas necessidades de caráter psicológico e materiais do colonizador. Logo, o contraponto dessa ação neutralizadora de garantia e oficialização universal da racionalidade, terá como objetivo a defesa de uma filosofia que seja de base pluriversal. Essa tese de base pluriversal, que tenderá desconstruir a ação neutralizadora e racista de conhecimento, será melhor trabalhada em capítulo posterior.

Temos, ainda, o posicionamento ante ao modelo eurocêntrico e excludente, que tende a neutralizar outras formas de conhecimento, na tese de Marcelo Moraes, *Democracias Espectrais: uma abordagem a partir de Jacques Derrida* que nos possibilita fundamentar e problematizar o lugar hegemônico como modelo de produção de conhecimento, uma vez que ele faz considerações sobre um ponto inicial para o movimento do processo de descolonização, ao refutar que o homem branco europeu racional sempre ocupou um lugar de destaque junto à estrutura de conhecimento.

> Não pretendemos fazer uma inversão nessa estrutura e colocar o negro ou a África num lugar de destaque e opressor. Mas seguir o movimento da desconstrução é possibilitar um deslocamento nessa hierarquia intelectual, no qual o homem branco europeu só a ocupou pela violência do racismo e da segregação. Entretanto, não se trata de desconsiderar ou destruir toda a produção branca produzida até os dias de hoje, que, apesar de ter contribuído para a manutenção da exclusão do negro, mas de que, desconstruída, perca seu lugar hegemônico (MORAES, 2018, p. 237).

Entretanto, a partir das possibilidades sobre a construção do conhecimento que Moraes (2018, p. 238) nos provoca a pensar, veremos que os modos variantes que possibilitam a neutralidade de outras formas de fazer filosofia, são de modo geral, importantes para o entendimento dos modos eurocêntricos e fixos do pensamento filosófico. O próprio Maldonado-Torres (2008) já nos aponta para o problema quando menciona a estrutura geopolítica racista de conhecimento existente na defesa de um conhecimento fixo e hegemônico em paralelo à discussão no que se refere aos filósofos ocidentais enquanto espaço epistêmico de privilégios. Portanto, consideramos que toda a abordagem apresentada nos leva a imaginar e refutar como as diversas maneiras de

fazer conhecimento, sobre a forma estruturante do legado filosófico, existe há décadas sob um único ponto de partida.

> [...] O seu racismo não é biológico, nem cultural, mas sim epistêmico. Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descura a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79).

Contudo, a estrutura geopolítica racista da produção e circulação de conhecimento é também retomada e problematizada por Moraes, em sua tese sobre uma reflexão política e filosófica, ao nos apresentar alguns pontos de estrutura neutralizante mediadas por conjuntura sobre o conceito do *espectro*, que perdura desde a antiguidade grega de modo obscuro e violento. Dessa forma, Moraes (2018, p. 53) complementa que tal conjuntura espectral teve, de modo intencional, a função principal de desestabilizar e deslocar toda a formação cultural e social do Egito Antigo provocando, como consequência, todo um sistema despótico escravista do pensamento filosófico. Cabe, ainda, refutar que os manuais de filosofia e história reforçam na pessoa do faraó, tais fatos e consequências. Todavia, a realidade neutralizante e excludente de poder refutar outras formas de fazer conhecimento filosófico, por intermédio da espectralidade é demonstrada na citação a seguir:

> Operar via à lógica da espectralidade é invocar um olhar a respeito daquilo que ficou à margem, aquilo que, rebaixado e excluído, foi velado e não dito. Sendo assim, proporemos um deslocamento da interpretação dominante, que atua através da hierarquização e da obliteração daquilo que não convém, daquilo que não se quer falar, a saber, o despotismo democrático ateniense e a descentralização do poder no Egito Antigo. Para reforçar nossa justificativa, consideramos que as leituras tradicionais são interpretações da violência, pois essas leituras atribuem uma identidade fixa e imóvel ao Egito e a Grécia, criando um grande mito de que a Grécia seria o berço do humanismo devido a democracia, e, por outro lado, o Egito seria perverso devido ao despotismo faraônico e à escravização do povo. Sendo assim, para deslocar esse olhar engessado e fixo, rompendo com a lógica da identidade, propomos olhar para o viés da diferença e observar o espectro que assombra essas duas sociedades, a saber, o outro do grego e o outro do Egito. Além disso, gostaríamos de frisar que estamos fazendo um recorte espacial e temporal do Egito na África. Com isso, queremos deixar claro que o Egito é africano, porém, não

> representa a totalidade da África. Em outras palavras, pode-se considerar que o Egito possuía uma organização política administrativa social e uma tecnologia diferenciada (não dizemos sofistica, complexa ou evoluída para não cairmos na lógica evolucionista que hierarquiza saberes) das outras culturas africanas (MORAES, 2018, p. 54).

Portanto, a estrutura política e espacial da época foram maneiras que favoreceram o hegemonismo ocidental e europeu. Visto que, posteriormente Aníbal Quijano (2009), ao desenvolver o conceito de decolonialidade para colonialidade do poder, torna evidente que a ideia de raça e racismo se constituem como formas de princípios organizadores da acumulação de capital e das relações de poder que se espalharam pelo mundo inteiro, principalmente, no Ocidente em escala europeia. Assim, desse novo modelo de sistema, surge a codificação a partir da ideia de raça entre conquistadores e conquistados mediante suas diferenças. Tendo em vista que esse novo formato padronizado de poder não se restringirá apenas ao modo controlado das forças de trabalho, mas envolve o controle do Estado e de suas instituições, bem como a própria produção do conhecimento (BERNARDINO & GROFOGUEL, 2016, p. 17).

Na história da filosofia ocidental, a versão é de uma origem única. A Grécia como berço do pensamento filosófico. Em *Ensino de filosofia e a lei 10639*, encontramos algumas reflexões a esse respeito.

> Por analogia, o que diríamos se um trabalho de história da arquitetura resolvesse ficar restrito às obras gregas? Não seria de espantar que soasse esquisito. Por que seria diferente com a filosofia? Pois bem, advogo que com a filosofia se dá o mesmo. Porque entre as características da filosofia, sem querer entrar em controvérsias profundas e longas, é possível encontrar diversas questões relevantes para toda a humanidade. Por outro lado, se o que está em jogo é o caráter da filosofia, por que nós deveríamos supor que existe uma *essência* que permanece em todas as atividades, descrições, exercícios, teses, investigações e argumentações no campo da filosofia? (NOGUERA, 2014, p. 70).

Por outro lado, a história da filosofia remete pensar sobre o estudo etimológico e à reflexão, não somente da palavra “Filosofia”, mas do seu sentido, compreende-se que o seu legado essencial remonta ao entendimento de que amor e sabedoria são compreensões-chave, mas que as experiências humanas são relevantes no processo de descobertas. Nesse sentido, o argumento de Ramose (2011), na perspectiva da filosofia

africana, nos ajuda a entender que qualquer espaço e lugar onde haja pessoas dotadas de intelecto e de entendimento, junto às suas necessidades e relações mútuas, necessariamente, poderá haver também importantes experiências entre os seres humanos.

> O segundo fundamento da questão da existência da Filosofia Africana diz respeito à perspectiva. Perspectiva aqui se refere ao ponto de vista adotado para definir filosofia. A compreensão e o significado da filosofia têm como base e refletem a perspectiva daqueles que exercem poder sobre os outros, especialmente poder físico, psicológico e intelectual. É precisamente neste domínio que nós identificamos uma modificação do significado etimológico da filosofia. Aqui a filosofia é entendida como uma disciplina acadêmica com seus próprios princípios e métodos especiais. Aqueles que, em busca de poder, endossam esta autoridade baseada na definição convencionada de filosofia é que são considerados filósofos profissionais. (RAMOSE, 2011, p. 9).

Em certa medida, Ramose converge com aspectos dos estudos decoloniais que postulam que o exercício da colonialidade do saber colocam sob suspeita a existência de outras formas de conhecimento filosófico, sustentando apenas a universalidade da filosofia como um conhecimento de origem grega. Nesse cenário, encontramos uma contraposição entre a existência da filosofia ocidental como única e exclusiva versus várias filosofias. Em outras palavras, a afirmação de que só existe uma filosofia universal e todos os outros são pensamentos não-filosóficos, mas, apenas expressões particulares culturalmente e historicamente localizadas. E, por outro lado, a tese ramoseana de que existem várias filosofias: africana, oriental, etc., e a ocidental é apenas uma delas.

No intuito de melhor entendermos as variadas especificidades da hegemonia epistêmica da filosofia eurocêntrica, a especificidade do racismo tem características que orientam uma série de questões que Noguera (2014) classifica como uma espécie de desumanização ultrarradical, culminando no que o autor também chama de *zoomorfização sistemática*. Consequentemente, tais características desumanas possibilitaram a classificação dos povos negros pelos europeus como seres desconfigurados sem alma, animalizados e tomados como seres coisificados. Dessa maneira, o processo de zoomorfização sistemática dos povos negros contribuiu para os europeus chancelarem o processo de escravização há décadas existente, no qual para os

povos europeus, os negros foram considerados como povos bárbaros, incivilizados e, consequentemente, sem nenhuma possibilidade de filosofar (NOGUERA, 2014, p. 25).

O cientista político Carlos Moore, em sua obra *Racismo e Sociedade* (2007b), traz uma descrição forte e detalhada sobre o legado cultural do racismo antinegro, quando explicita que os gregos e romanos na Antiguidade já praticavam determinadas ações de neutralidade e desumanização dos negros, iniciada no contexto Estado e sociedade com os povos bárbaros. Assim, na abordagem de Moore, o próprio processo de escravização existente na Grécia, já acontecia bem antes aos processos de escravização dos povos africanos, como bem descreve a citação a seguir:

> Tal como um homem livre, um grego jamais pode ser comprado como mercadoria para ser mero objeto do trabalho, posto que isso é contraditório com a sua natureza; os bárbaros, ao contrário, são "escravos por natureza", uma propriedade da qual seja possível se fazer ou desfazer de acordo com a sua utilidade. Assim, a escravização de um grego é reversível, já que foi um homem livre na origem e pode tornar a sê-lo, enquanto o escravo, mais do que por um outro povo, já está aprisionado em si mesmo, no seu corpo, pelo lugar onde nasceu; seu destino é irreversível. Numa frase: a linguagem e o lugar assumem a dimensão de critérios fundamentais na interpretação do papel social dos indivíduos (MOORE, 2007b, p. 65).

A abordagem de Moore reforça todo processo de neutralidade de outros povos considerados estrangeiros, demonstrando claramente que o processo hegemônico de conhecimento e filosófico sempre esteve inserido no processo de desenvolvimento econômico e social. Todavia, o referido ensaio não tem como proposta expor um estudo aprofundado socioeconômico, mas tentar mostrar como o processo de desclassificação e pretensa neutralidade do conhecimento filosófico foi estabelecendo-se nos espaços e territórios em nome de uma defesa universal.

O contexto de organização grega na dinâmica de expansão econômica social, elaborada por Moore, nos possibilita um outro olhar, sob o entendimento de envergadura epistêmica, tendo em vista a possibilidade de uma organização universal e hegemônica de raça. A ampla expansão imperial grega, ao longo das regiões do Mediterrâneo e do Mar Negro, no Norte da África, se consolidaram mediante as marcas deixadas pela exploração e apropriação das grandes rotas marítimas, com objetivo de fortalecimento comercial e, consequentemente, o tráfico de escravos (MOORE, 2007b, p. 60). Assim, todo o processo conjuntural sociopolítico, estabelecido na sociedade

antiga grega estrutura-se como forma de status negativo do escravo e estrangeiro na afirmação de suas bases intelectuais e morais como modelo de sustentação de suas ideias de colonização.

Por outro lado, a relação de imperialismo na modernidade tem sido também um dos problemas bastante trabalhado por diversos pesquisadores, a fim de estabelecer um melhor entendimento no que se refere à colonização do conhecimento, no qual tal aspecto não se desvincula do contexto espaço e tempo nos moldes da modernidade. Sendo assim, o modelo dos discursos dominantes apresentado por Maldonado-Torres (2008) partirá sempre de um contexto ocidental e europeu vinculado a um modelo de poder e geopolítico. O aspecto de dominância, junto à universalidade do conhecimento, em defesa de um único discurso, nos possibilita pensar sobre alguns métodos interessantes como por exemplo, o discurso de modernidade diante de suas elaborações. Um dos aspectos é a negação do contexto de espacialidade na criação dos discursos e conhecimento, uma vez que a amplitude de tais características poderá desconstruir suas ideias e defesas universalistas em decorrência da importância do contexto geopolítico de espacialidade, como sustenta Nelson Maldonado-Torres.

> O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adaptam o discurso da modernidade tendem a adaptar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica. Para muitos, a fuga ao legado da colonização e da dependência é facultada pela modernidade, como se a modernidade enquanto tal não tivesse estado intrinsecamente associada à experiência colonial (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 84).

Sobre o contexto de colonialidade que a questão do discurso universal passou a enveredar os estudos e pesquisas de diversos autores, a proposta de colonialidade de poder introduzida por Quijano e, posteriormente, citada na proposta geopolítica de Maldonado-Torres para categorizar o padrão de dominação global, tendo como fonte patrocinadora o contexto estrutural moderno e operações epistêmicas anteriores, os estudos decoloniais, apontadas por Quinter, Figueira, Elizalde (2019, p. 5) são fatores importantes para o entendimento da conjuntura sistemática de enunciados teóricos visando às estruturas intencionais de engrenagem sistemática de poder na modernidade. Visto que a análise das propostas, tende não somente problematizar, mas localizar as

origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o período final do século XV e o início do XVI, desconsiderando, dentro dessa análise, a conjuntura iluminista e da Revolução Industrial.

Uma das propostas principais dos estudos decoloniais tem sido o foco na estruturação do poder por meio do mecanismo colonialista, especialmente, as variadas dinâmicas constitutivas do sistema via mundo moderno capitalista e, paralelamente, em suas formas específicas de acumulação por meio da exploração em escala global. No entanto, a assimetria constituída via as relações de poder entre a Europa e seus demais representantes dimensionam uma realidade da modernidade e, portanto, tende a uma subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados. Logo, a subalternização da maioria da população mundial tenderá a ser estabelecida a partir de dois principais eixos estruturais, baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade. A partir dos aspectos apontados, o de maior relevância para a nossa análise é o que diz respeito ao caráter da produção de conhecimento, pautado por um viés da subjetividade. Uma vez que as relações de defesa de um único modo de produção precisarão ser sempre pontuados, revistos e problematizados. Desse modo, a colonialidade do poder, tal como foi contextualizada por Quijano, será a chave analítica que dará potencialidade para visualizar o espaço de convergência entre a modernidade e o capitalismo. Nesse sentido, o campo de convergência e conjunção são fragmentadas de modo heterogêneo, embora contínuo. Percebe-se que todas as áreas da existência social são relacionadas a sexualidade, a autoridade coletiva, a natureza, ao trabalho e a subjetividade. Um passo elaborado por Quinter, Figueira e Elizalde mostra o que pretendo dizer:

> A colonialidade, em seu caráter de padrão de poder, acarretou profundas consequências para a constituição das sociedades latino-americanas, pois assentou a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico-estrutural. Impondo a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação socio-racial entre "brancos" e as demais "tipologias raciais" consideradas inferiores. Embora em cada uma das diversas sociedades os setores brancos fossem uma reduzida minoria do total da população, eles exerceram a dominação e a exploração das maiorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes. Esses grupos majoritários não tiveram acesso ao controle dos meios de produção e foram forçados a subordinar a

> produção de suas subjetividades à imitação dos modelos culturais europeus. Em outras palavras, a colonialidade do poder tornou historicamente impossível uma real democratização nessas nações. Por isso a história latino-americana se caracteriza pela parcialidade e precariedade dos Estados-nação, assim como pelo conflito inerente a suas sociedades (QUINTER; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6-7).

O encaminhamento reflexivo que nos propicia tal questão nos remete a pensar sobre as diversas possibilidades do ensino da filosofia, ao considerar que grande parte das filósofas e dos filósofos, professoras e professores de filosofia tendem a afirmar suas ideias e conhecimentos num legado histórico geopolítico, no qual suas bases sempre a colocam a existência de uma única base epistêmica de conhecimento. No entanto, nesse contexto, Noguera (2014) em sua obra *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639* nos provoca a pensar sob tais possibilidades ao problematizar em sua tese a Europa como o berço principal das reflexões, estudos e pesquisas. Neste enredo, diversas contribuições correspondentes à colonialidade do conhecimento, tentam desconstruir a fonte exclusiva do pensamento filosófico, no qual a filosofia acadêmica e escolar acaba se tornando uma atividade de exclusividade intelectual atravessada pelo viés conceitual de racismo epistêmico[4].

A relação assimétrica contextualizada no processo de conhecimento e colonização nos possibilita relacionar o que Noguera (2014) chama de filosoficidade, que são os critérios estabelecidos para diferenciar o saber filosófico de outros saberes, através das condições geopolíticas de sua produção as quais também, denominamos de condições ocidentais, o que poderá garantir suas bases, a partir de pressupostos originados de um único viés, que é grego. A hipótese levantada pelo autor é a de que, ao analisarmos a maior parte dos manuais de história da filosofia sobre o seu nascimento, curiosamente, veremos que a resposta tenderá a ser de base e certificada por uma originalidade grega:

> [...] O modo menos polêmico gira em torno de um cadastro feito por volta do século VI. A.E.C. na Grécia Antiga, com a patente de primeiro filósofo conferida para Tales de Mileto. E, ainda que existam algumas divergências entre historiadoras(es) da filosofia, esta não deixaria de ser grega porque, se não for de Tales de Mileto, o posto de

[4] Remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais.

> primeiro filósofo seria de Sócrates ou Platão [...] (NOGUERA, 2014, p. 29).

Sobre as hipóteses levantadas por Noguera, um esforço para a abordagem da questão em jogo seja o que afirma Quinter, Figueira, Elizalde (2019) ao tensionar suas abordagens sobre a colonialidade do saber, sendo que algumas hipóteses estarão em jogo como forma de representação do caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e que aqui já posicionamos as nossas ideias de acusação. Tendo em vista que suas articulações são formas de dominação e colonialidade, o que está em debate são formas relacionadas a determinada categoria conceitual na qual sua referência tenderá, especificamente, às formas de controle do conhecimento e que não estarão dissociadas da categoria geopolítica global e patrocinadas pela colonialidade do poder. Nesse sentido, as ideias de Noguera (2014), ao questionar pressupostos que tendem a defender um único viés para a construção do conhecimento, fornecem relevante pista para entendermos essas relações de poder e conhecimento. Sendo assim, o que Quinter, Figueira, Elizalde (2019, p. 7) apontam traz todo o significado para melhor entendimento do eurocentrismo junto ao seu funcionamento, tendendo ao que classificam de locus epistêmico de onde se constrói todo o modelo de conhecimento que se afirma por uma ação universalista da experiência local europeia como modelo normativo a seguir, sempre designando seus dispositivos de conhecimento como os únicos e válidos.

Por outro lado, pensar as propostas de Maldonado-Torres (2008) quando ele provoca a possibilidade de análise sobre a colonialidade do ser, nos remete também a pensar e a problematizar, as possibilidades de afirmação etnocêntrica no contexto da historicidade do nascimento da filosofia. Por isso, os questionamentos que apontam este trabalho são de relevância, a nos provocar a imaginar pontos que são fundamentais para o problema em voga como, por exemplo, a questão do eurocentrismo e da colonialidade, como elementos fundantes para o entendimento da questão. Portanto, a questão sobre a colonialidade do ser nos remeterá ao entendimento da modernidade como sendo uma conquista permanente para as relações entre a colonialidade do saber e do ser. Na qual poderemos sustentar a afirmação da ideia em que, a partir dessa centralidade do conhecimento na modernidade, a produção de desqualificação de saberes tenderá,

também, a desqualificação epistêmica do conhecimento filosófico. Sobre a afirmativa, vale destacar o que Quinter, Figueira, Elizalde denominam:

> [...] A colonialidade do ser como categoria analítica viria revelar o *ego conjuiro* que antecede e sobrevive ao *ego cogito* cartesiano, pois, por trás do enunciado "penso, logo existo", oculta-se a validação de um único pensamento (os outros não pensam adequadamente ou simplesmente não pensam) que outorga a qualidade de ser (se os outros não pensam adequadamente, eles não existem ou sua existência é dispensável). Dessa forma, não pensar em termos modernos se traduzirá no não ser, em uma justificativa para a dominação e a exploração (QUINTER; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 7-8).

Sobre o ideal de projeto civilizatório europeu, alguns aspectos abordados por Noguera apresentam-se como de suma relevância para a crítica de questões que apontam para a fundamentação de tal projeto civilizatório de povos que ao longo de décadas, denominaram-se como seres superiores em detrimento de outros povos, como a África e sua diáspora, de forma a inferiorizá-los na parte mais baixa das escalas:

> Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talentos e afirmar: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas (NOGUERA, 2014, p. 30).

A crítica que fazemos às mais variadas formas de etnocentrismo nos diversos textos de filósofos ocidentais, mesmo ao considerarmos as relevâncias existentes, nos leva à afirmação da tese de que o eurocentrismo existente entre linhas, reforça a estrutura de racismo epistêmico como modo decisivo e variado para chegarmos a alguns apontamentos de seus desdobramentos e consequências. A discriminação negativa e a

desqualificação de produções intelectuais de povos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo inteiro são teses trazidas por alguns autores como reflexão, a exemplo de Frantz Fanon[5] em sua tese sobre a descolonização do pensamento, mediante a proposta de releitura e reforma das lutas anticoloniais africanas.

A proposta contundente de Fanon (2008) foi, justamente, denunciar o que ele classifica de uma geopolítica da exclusão, como sendo uma referência direta aos povos africanos e herdeiros da diáspora[6]. Sua proposta passa por uma necessidade natural e ontológica de reivindicar a liberdade da existência humana, visto que a descolonização, consequentemente, foi e sempre será, fruto da historicidade transformadora de todo ser vivente que em união a outros clamam por suas liberdades.

> A descolonização nunca passa despercebida, pois diz respeito ao ser, ela modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a "coisa" colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta (FANON, 2015, p. 52-53).

Nesse aspecto, que o ensino de filosofia, junto ao projeto civilizatório eurocêntrico, se insere, ao apontar para o processo histórico da afrodiáspora, sobretudo, na antiguidade, um desmantelamento das estruturas políticas no continente africano, assim como nos demais desdobramentos que favoreceram as ações escravizadoras mediadas por árabes e europeus junto aos povos negro-africanos na injusta condições de pessoas escravizadas, em favorecimento ao continente europeu e colônias europeias entre os séculos IX e XIX (NOGUERA, 2014, p. 41).

Diante do panorama histórico do ensino de filosofia no Brasil, a pesquisadora e filósofa Katiúscia Ribeiro em sua dissertação, *Kemet, Escolas e Arcádeas: A Importância da Filosofia Africana no Combate ao Racismo Epistêmico e a Lei*

[5] Era médico psiquiatra, obteve sólida formação filosófica, faleceu jovem aos 36 anos, deixando três escritos: *Pele negra, máscaras brancas*; *Os condenados da terra* e *Sociologia da revolução africana*.

[6] Entende-se por toda região fora do continente africano formada por povos africanos e seus descendentes, seja pela escravização entre os séculos XV e XIX, seja pelos processos migratórios do século XX – Considera-se também a divisão do continente africano em cinco regiões – África Setentrional, África Ocidental, África Oriental, África Central e África Meridional, podendo ainda aqui nomear a reorganização em outros continentes como a sexta região, a afrodiáspora: a "África fora do continente", como sua cultura e sua história.

10.639/03 (2017), contribui com seu trabalho ao apresentar todo o traçado da implementação e instabilidades existenciais, ao longo das décadas, da disciplina Filosofia no currículo escolar brasileiro. Visto que todas as mudanças ocorridas, inclusive, no que diz respeito aos tempos atuais, são inseridas sob o legado do poder e da uniformidade educacional. Dessa forma, o trabalho levantado por Ribeiro (2017) caminha junto às propostas dessa pesquisa ao apresentar considerações que se estabelecem como enorme problema redundante no exercício de nós professores, sobretudo, quando decidimos utilizar as ferramentas que nos são propostas para a formação de nossa sociedade, sob as repetições de práticas oriundas de povos colonizados e escravizados e que sempre foram marginalizados no processo de historicidade do conhecimento ocidental.

Sobre tais considerações no que diz respeito aos aspectos relevantes do ensino e papel da Filosofia nas escolas, Mazai (2001) reforça que as práticas e modos da ação reflexiva estão inseridas em práticas de ação e pensamento libertador e plural de conhecer, de pensar e que sua autonomia busca sempre o caráter radical de sua criticidade.

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

Mazai (2001), ao refletir sobre a importância do papel da filosofia nas escolas, percebe-se que diferentemente de outras disciplinas, a filosofia não se reserva a conteúdos fundamentais em suas aprendizagens, mas insuficientes em se tratando de filosofia e suas percepções. Não cabe ao ensino de filosofia meramente uma transmissão de conteúdo, tampouco, meramente, o desenvolvimento de competências e habilidades, voltando-se apenas à forma. Reservar ao ensino de filosofia uma aplicabilidade conteudista extrai dela sua essência, diminuindo seu teor específico: o sentido de filosofar. Nesse aspecto, a luta ao longo dos anos, pela permanência do ensino de

filosofia, permite aos discentes, maiores interações com o pensamento filosófico, possibilitando um olhar crítico diante de problemas que permeiam a sociedade na qual estão inseridos, como nos aponta o filósofo Silvio Galo.

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

A própria experiência humana, sob o legado da fundamentação filosófica, nos possibilita pensar etimologicamente o significado da palavra filosofia, considerando-a como amor à sabedoria. Logo, as diversas maneiras da existência humana junto à sua estrutura social e política remeterá a pensar que onde possa existir ser humano, logo haverá também transformações humanas, sejam elas de pensamento ou materiais. Portanto, o legado filosófico sobre o exercício do pensar existirá em todos os espaços e continentes (OBENGA, 2006, p. 49). Dessa maneira, há de se entender que a existência do pensamento africano sob um modo também de filosofar surge e permanece como forma de descortinar uma uniformização epistemológica do pensamento e conhecimento filosófico, mediante a autoridade de poder definir o significado do que é filosofia e quais conteúdos a ensinar. Sobre o debate, Ramose denuncia a partir do racismo epistêmico, contribuindo da seguinte forma:

> Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, – e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e "justos" – a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África. Um dos pontos fundamentais da argumentação neste ensaio é investigar a fonte de autoridade que supostamente pertence ao Ocidente para definir e descrever, em última instância, o significado de experiência, conhecimento e verdade em nome dos povos africanos (RAMOSE, 2011, p. 8-9).

O historiador americano-guianense George James, em sua obra *Legado Roubado*, já refuta e desconstrói a ideia de que o conhecimento filosófico adquirido pelos gregos na antiguidade não seja de autoria deles próprios, reforçando, ainda, a ideia

de que a filosofia e a religião grega se originaram no Egito Antigo. No capítulo I de sua obra, ele refuta e fundamenta a filosofia grega como filosofia roubada dos egípcios e nos possibilita imaginar que os ensinamentos dos mistérios egípcios alcançaram outros espaços e terras séculos antes de se estabelecerem em Atenas na Grécia (JAMES, 2005, p. 7). Embora as possibilidades de uma abordagem pluriversal filosófica sejam apropriadas nesse momento, ressalto que tais aspectos serão abordados mais profundamente em capítulos posteriores.

Cabe, então na continuidade, aprofundar as abordagens centrais deste capítulo, a fim de entendermos a estrutura de colonialidade e discutir como as possibilidades epistêmicas do conhecimento puderam ganhar enorme força ao longo dos séculos por todo o Ocidente. Um dos eixos centrais, foi refletido, em linhas anteriores, quando refutamos a mediação apoiada pelas discussões de Maldonado-Torres. Associamos as mudanças da modernidade estabelecidas pelo tempo em estruturas de apoio coloniais. Assim, os discursos da modernidade tendem a apoiar as diversas formas de modos nas concepções imperiais de espaços na formação das experiências modernas, onde a interpretação de domínio emana sempre em conjunto de desconsiderar os sujeitos como seres sem razão, ou seja, sem conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 15).

No contexto da modernidade e colonialidade que, se dá no passar dos tempos, a professora Denise Botelho com o professor Wanderson Flor, ambos da Universidade de Brasília, corroboram, junto às reflexões, ao publicarem o artigo sobre *O Currículo de Filosofia Brasileiro entre Discursos Coloniais: A Colonialidade e a Educação*, que mesmo mediante às diversas discussões estabelecidas durante o ano de 2006, sobre o retorno do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras, juntamente a documentos de apoio complementares, a base curricular continuou as mesmas estabelecidas anteriormente pelos espaços acadêmicos impossibilitando, assim, outras formas e culturas de implementar o ensino da disciplina junto ao currículo (FLOR DO NASCIMENTO & BOTELHO, 2010, p. 67).

Ainda sob a vigência e forma de engendrar o ensino de filosofia, mediada por um discurso epistêmico e geopolítico, vale lembrar, que as referidas contribuições feitas por Noguera (2014) e Maldonado-Torres (2008), são os discursos centrais neste produto que muito corroboram para entendermos como as diversas formas de modelos estabelecidos, politicamente nas escolas brasileiras, se coadunam com as mais variadas

formas de modelos coloniais ainda vigentes de nos relacionarmos com a Filosofia e seu Ensino. Assim, as articulações estabelecidas no modelo universal e colonial atual, ainda tendem a silenciar outras formas pluriversais na educação brasileira.

Sob o avançar das características apresentadas e que muito nos interessa refletir e problematizar, vale ainda ressaltar o trabalho escrito de Ana Claudia Rozo Sandoval e Luís Carlos Santos em *Estudos Decoloniais e Filosofia Africana: Por uma perspectiva outra no ensino da filosofia*, que nos fomenta debater e refletir em torno do lócus da tradição filosófica instalada via matriz eurocêntrica, em que a nossa pesquisa reforça a ideia de que os processos de formação de filósofas(os) nas instituições continuam a defender projeções sobre a ideia de um ser universal/moderno/ocidental. Assim, ao tecerem suas abordagens, avigorando para a desestabilização do contexto epistêmico universal e dentro de uma proposta antirracista, seus avanços visam na concentração das discussões diante do que significa um pensar latino-americano, localizado numa posição histórica e, sobretudo, geopolítica.

Nas abordagens assumidas, Sandoval e Santos (2014, p. 2) evidenciam a relevância de interpelar as pretensões universalistas da história do pensamento, possibilitando a partir disso, tornar visíveis outras formas e contextos de narrativas epistêmicas sobre a produção filosófica via perspectivas políticas que possibilite o afastamento da matriz filosófica e epistemológica introduzida pela tradição moderna. Para tanto, vale destacar que a necessidade de um olhar para a própria base do filosofar será o ponto crucial para o significado de sua relevância, por via da constatação de uma análise crítica que possa validar e dar sentido à desconstrução das estruturas de modelos, que visem desqualificar outras perspectivas de produção filosófica.

Portanto, nossa linha de entendimento e defesa é que todos os aspectos que validam e patrocinam as formas e práticas de racismo epistêmico serão sempre imposições eurocêntricas que, contextualizadas via a análise Modernidade/Colonialidade, tendem a fundamentar na filosofia e na ciência moderna, modos de racionalidade única como protagonista da matriz epistêmica da modernidade, como já problematizado por Quijano e Maldonado-Torres, ao denunciarem como parte estruturante dos dispositivos do poder mundial e do capital colonial moderno.

1.2 Educação e Relações Raciais

A pensadora Nilma Lino Gomes em sua obra *Movimento negro e educação* (2012) nos apresenta o movimento negro como forma de ressignificação da ideia de raça a partir de uma ideia de emancipação que tende sempre a politizar e potencializar ações que desmistifiquem ações reguladoras e conservadoras junto à construção de identidades étnico-raciais. Todavia, a ressignificação da ideia de raça, apontada pela autora, provoca a indagação da própria história do Brasil e de sua população negra, visando a construir novos enunciados e instrumentos teóricos, políticos e analíticos para denunciar como o sistema estrutural racista brasileiro opera na estrutura do Estado, sobretudo, na vida cotidiana das suas próprias vítimas.

Para a autora as entidades negras têm estabelecido ao longo da história, papel preponderante na educação brasileira, sendo sobretudo considerada pelo movimento negro um direito eficazmente conquistado por diversos autores e autoras que dedicadamente lutam pela democracia de suas ascensões sociais. Tendo assim, como proposta, produzir conhecimentos válidos e dialógicos entre os diferentes sujeitos sociais, valorizando de tal forma, suas culturas junto a perspectivas de formação dos sujeitos que se posicionem sempre contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

Nesse aspecto, pautado numa educação para as relações raciais, o papel da Frente Negra Brasileira[7] desenvolveu ações relevantes de caráter político, informativo, recreativo e educacional importantes para a emancipação e estabilização das ações educacionais no Brasil. Visto que, estabelecida por diversos departamentos, tinha como propósito promover a educação juntamente com a parte de entretenimento de seus membros, complementando a criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Tendo, também, como proposta a integração dos negros na vida social, política e cultural, na qual denunciava as mais variadas formas de discriminação racial estruturadas na sociedade brasileira de seu tempo. Todavia, em 1936, transforma-se em partido político, sendo extinta em 1937, por um decreto assinado pelo, então presidente, Getúlio Vargas que estabelecia como ato ilegal todos os partidos políticos.

Tendo em vista tal fato e apreciando o que aqui nessa abordagem muito nos importa ressaltar, que a publicação do jornal *Quilombo* (1948-1950) pelo TEN,

[7] Associação que surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional frente à representatividade negra no Brasil.

apresentou em todos os números a declaração no "Nosso Programa", no qual as reivindicações pelo ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negras e negros nas instituições de ensino secundário e universitário, também passaram a fazer parte de suas contestações, ressaltando que esse segmento étnico-racial não estava inserido nos ambientes escolares, devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza. Todavia, o combate ao racismo, com base em medidas culturais e de ensino e o estabelecimento de uma imagem positiva da negra e do negro no espaço temporal, passaram a ser pontos importantes do programa educacional dessa organização.

Sobre a atuação do movimento negro na educação, Dias (2005) complementa apontando para algumas manifestações que ocorreram em diversos fóruns decisivos da esfera política educacional, tendo em vista alguns pontos relevantes dessas atuações, como, por exemplo, a própria reivindicação de diversas organizações negras desde o início do século XX, como a inclusão dos negros e negras nas escolas públicas em forma de recurso argumentativo nos debates de cunho educacionais dos anos de 1940 e 1960. Assim, a autora reforça que a presença da discussão sobre a raça[8], no processo de tramitação da Lei e Diretrizes e Bases (Lei n. 4024/61) nada afirmava em garantir de fato avanços que fossem relevantes na base do texto legal.

Todavia, no desenvolver dos fatos, os debates e polêmicas em torno da discussão no que se referia à aprovação da referida Lei, a questão em debate sobre a raça e uma educação para todos ficou mais no campo das discussões retóricas dos ideais universalistas do que propriamente avançou. Considera-se que a partir de uma análise mais detalhada dos diferentes documentos o que se constata, sobre a tramitação do texto legal, é que naquele momento das discussões, a dimensão de raça era de fato considerada, juntamente com a ideia de classe, uma realidade de diferenciação no processo de escolaridade. Porém, não se ressaltava de forma explícita se a comunidade negra seria ou não prioridade destinatária da escola pública e gratuita (Dias, 2005).

[8]Tal conceito trabalhado pela autora, remete também a abordagem de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, onde aborda em seu trabalho *"Como trabalhar com raça em sociologia (2003)"*, no que se refere às reformas constitucionais que possibilitaram o surgimento de concepções de sociedades e nações pluriéticas e multiculturais. Fato relevante quando suas abordagens apontam para a diferenciação do conceito *raça* entre dois tipos, os analíticos e os nativos. Considera-se que o que mais nos interessa nesse momento ressaltar é o de caráter nativo. Nesse intuito, ao caminharmos ao encontro do que o autor defende, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano.

Dias (2005), ainda, ressalta que a questão de caráter racial perde bastante força após a instauração da ditadura militar, em 1964, juntamente com a promulgação da LDB da época (Lei n. 5.692/71) nos princípios que determinavam as ações de educação nacional. A partir de então, sua retomada somente toma força na nova LDB (Lei n. 9.394/96) acompanhada da alteração dos artigos 26-A e 79-B pela Lei n. 10.639/03.

Nilma Lino Gomes (2012, p. 738) ao apresentar em seu trabalho, um panorama histórico sobre a organização, o fortalecimento e a emancipação do movimento negro brasileiro a partir de 1970, reforça que a confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante o período da ditadura militar, por outro lado, provocou diversas entidades do movimento negro a se organizarem de maneira inédita, surgindo, então, a organização de caráter nacional. A partir daí, surge, em 18 de junho de 1978, na cidade de São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR).

Tendo em vista que esse movimento acabou sendo rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até os dias atuais. Cabe ainda ressaltar que essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como sendo duas importantes pautas como proposta de luta contra o racismo. Outro aspecto relevante a ser complementado é o que a própria Nilma Lino Gomes nos apresenta a seguir:

> É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2012, p. 738).

Nesse tocante, Guimarães (2003, p. 93-107) contribuiu complementando que, a partir dos anos de 1990, manifestações de efervescência social, política e econômica nacional e internacional se intensificam. Visto que a América Latina, nesse momento, passou por uma enorme reforma constitucional. Os movimentos sociais, em meio às pressões políticas neoliberais, buscavam a reconstrução do Estado democrático de

direito após duas décadas de autoritarismo, de meados da década de 1960 a meados de 1980. Haja vista que as reformas constitucionais estabelecidas de alguns países, nesse período, possibilitaram a abertura de uma relevante novidade que foi a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais.

O processo de democratização dos direitos reivindicados pelo movimento negro passa a ser fortalecido a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando Gomes (2012) reforça que a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. Reforça ainda que a sua releitura e ressignificação emancipatória, estabelecida pelo movimento negro, ultrapassa os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. Quando se destacaram, em 1995, entre as diversas ações do movimento negro nesse período, a realização da "Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", em Brasília, no dia 20 de novembro. Visto que, como resultado, foi entregue ao presidente da época o "Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial".

A partir dos anos 2000, Gomes (2012) ainda reitera a intensificação do movimento negro na busca de ressignificação e politização da raça, considerando pontos importantes como alguns já mencionados, mas, sobretudo, nas de estruturas internas do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) no ano de 2003. A partir disso, também a reiteração das discussões políticas e emancipatórias no que diz respeito às universidades públicas, passando a adotar medidas de ações afirmativas como modo de acesso, em especial, às cotas raciais. Desse modo, cabe reforçar, complementando o que a autora já menciona, que as políticas de ações afirmativas sempre fizeram parte das discussões internas desse movimento social desde os anos de 1980, passando, a ocupar um lugar de destaque na pauta de reivindicações, como as que destacamos na citação seguir:

> Essas mudanças atingem também o plano acadêmico. Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), o qual se encontra em sua sétima edição. A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos.

> Em 2004, foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, do movimento negro ganha visibilidade na estrutura organizacional deste Ministério.
> Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela de n. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena (GOMES, 2012, p. 740).

A partir das abordagens mencionadas no que direcionam todas as etapas de discussões e reflexões acerca das conquistas alcançadas, concordamos plenamente com o que Gonçalves e Silva (2000, p. 134-158), ao mencionarem a afirmação de que as possibilidades existentes e conquistas alcançadas pelo movimento negro junto à sociedade brasileira tenham sido objetivas e conclusas, apesar de as discussões e lutas ainda serem vivas e passivas de modificações, a partir das ações conjuntas e organizadas do próprio movimento. Nesse tocante, é importante ressaltar algumas discordâncias e não implementações de ações relevantes por parte do Estado, o qual ainda acompanhamos ações de modo irregular, até mesmo por parte de outras iniciativas em setores da sociedade, como as que serão citadas a seguir:

> Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico- -racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso Nacional; a Lei federal n. 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012, e a sanção pela presidenta da República da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (GOMES, 2012, p. 741).

A partir dos fatos, reforçamos os argumentos de Nilma Lino Gomes, ao concordar de modo paralelo, com a metodologia de abordagem histórica, apresentada por Lucimar Rosa Dias em *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003*, ao contribuir sobre a abordagem das leis que referendaram o sistema legislativo educacional. Visto que o teor principal das abordagens visa sobretudo investigar os perversos efeitos do racismo no ambiente educacional.

Portanto, a metodologia na qual nos atemos sobre a questão é justamente a abordagem da autora em que nos situa ao seu método utilizado sobre a inclusão de uma leitura atenta e apresentativa dos fatos, visando detectar, no desenrolar histórico das leis educacionais, alguns processos de políticas inclusivas no que se refere à questão da raça, conforme vimos anteriormente como sendo uma questão bastante discutida. As leis 4.024/61, 5.692/71 e a 9.394/96 foram referenciais importantes sobre as abordagens, pois segundo Dias (2005), as palavras negro, afro-brasileiro, indígena, índio, raça, cor, etnia, minoria, cultura negra ou indígena, igualdade, desigualdade, tolerância, discriminação, preconceito, segregação e racismo foram detectadas como sendo indicativos do tratamento da questão de raça, tal como foi detalhado em nota de rodapé anteriormente.

Fato é que a questão de raça introduz uma interessante caminhada de conquistas abrangendo um leque de ações políticas surgidas por políticos e pesquisadores. Um deles foi o que mencionamos a partir da proposta de ressignificação do movimento negro como agente político e educador apresentado por Gomes (2012). Tal questão, toma maior proporção a partir de meados do século 20, quando diversos educadores já recorriam ao tema para fortalecer seus discursos defendidos sobre a proposta de uma escola para todos.

Dias (2005, p. 52) reforça muito bem essa temática quando aborda tal proposta educacional de caráter abrangente ao mencionar a proposta da Lei 4.024/61 aprovada, na qual institui praticamente uma intensa e importante luta, iniciada em 1956, mas estabelecida em 1958, apresentando como proposta duas visões bastante antagônicas de educação, por um lado os desejosos por investimentos públicos em escolas, tendo também como configuração nessa proposta, as escolas privadas e confessionais; por outro os que defendiam seus argumentos e movimentos pautados por uma escola

pública para todos, sob a gestão do Estado. Nesse momento, apesar dos argumentos de defesa, a que mais significou foi a de Fernando de Azevedo, quando escreve o novo Manifesto dos Educadores:

> A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (AZEVEDO, 1960, p. 58).

Ao que se remete, sobre o Manifesto dos Educadores e suas propostas de escola pública para todas e todos, vale lembrar que a referida pesquisa não terá tempo para se aprofundar, apesar do tema ser bastante importante e significativo a refletir. Visto que nos ateremos com todo cuidado e responsabilidade da pesquisa, justamente a trazer como fator contributivo a Educação das Relações Raciais existente juntamente com toda a sua trajetória até os dias atuais. Desse modo, como nos aponta Dias (2005), a questão da raça, que se apresenta de modo argumentativo, mostra que sua trajetória se inicia bastante forte e presente entre os educadores, tendo em vista que a pauta de discussão, tem todo respeito e respaldo estabelecido pela lei sobre a questão racial.

Visando o projeto de Lei 4.024 instituida no ano de 1961, em que foi estabelecido o Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, deve se inspirar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: "Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça." (BRASIL,1961)

Junto a tal aspecto legal e constitucional, vale frisar o que a LDB (4.024/61) apresenta como relevante, junto à tentativa de conciliação frente às diversas posições que estabeleciam variadas discussões de profissionais da educação, os recursos públicos que iriam, ou não, patrocinar as escolas privadas e confessionais. De certo modo, o que mais teve e tem relevância, como forma de discurso da questão, é o que a lei trata como sendo um de seus fins a refutação a quaisquer formas ou atos de preconceitos de classe e de raça. Vale lembrar, como a própria Dias (2005) ressalta, que outro aspecto relevante foram as variadas formas de organização que os movimentos negros fizeram sobre este princípio, haja vista que seus objetivos eram a luta pela democratização e ampliação da

escola pública, fundamentados pelos movimentos em busca das melhorias das condições de vida da população negra.

Fato importante e complementar da discussão, apesar de avanços e retrocessos ocorridos ao longo da trajetória na defesa dos direitos e igualdades de raça, foi a discussão que girou em torno da formulação da Lei 9.394/96, estabelecida logo após a Constituição de 1988, a qual provoca uma intensa movimentação da sociedade civil (DIAS, 2005, p. 53). O movimento pró-nova LDB começa, em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a *Carta de Goiânia* com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. Visto que, em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB, a discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. Sobre a questão Lucimar Rosa Dias nos apresenta:

> O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial (DIAS, 2005, p. 54).

Ação análoga e complementar apontada por Lucimar Rosa Dias foi a de 1995, em que o movimento social negro comemorou os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Momento esse no qual se pode deflagrar um rigoroso e intenso processo continuativo de discussões em torno da população negra. Tendo em vista que algumas universidades, sendo uma delas a USP, fomentaram o documento *Zumbi*, em relevância ao tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares com proposições sobre políticas antirracistas, no qual se estabeleceram as ações afirmativas com foco na educação. Tais manifestações surgidas no corrente ano, provocaram a "Marcha Zumbi dos Palmares: Contra o racismo, pela cidadania e a vida", na qual aproximadamente 10 mil negros e negras marcharam a Brasília, junto a um documento de reivindicação (POR, 1996) que foi entregue diretamente ao presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso.

Outros avanços significativos são apontados por Dias (2005), ao mostrar que o período da pós-ditadura fez com que os legisladores reagissem junto ao problema existente frente à desigualdade racial, não somente ao que se referia à educação. Nesse aspecto a Constituinte de 1988 serviu como exemplo, transformando as ações de racismo em crime sob a punição de pena prisional, justificada por meio do artigo 5º, inciso XLII, regulamentado pela Lei 7.716/89, sendo, também, conhecida como a lei Caó, de autoria do, então, deputado Carlos Alberto de Oliveira[9]. Considera-se, no entanto, que as conquistas, até então surgidas, se tratavam de grandes avanços em relação às conquistas anteriores, sobretudo em relação à Lei Afonso Arinos, de 1951[10], ao considerar o racismo como contravenção penal, passível apenas de multa e não de prisão.

Apesar de alguns avanços serem significativos ao longo dessa trajetória de luta por uma democratização social civil, principalmente, ao que se refere aos tópicos educacionais e das relações raciais, conduzidos e orientados por essa pesquisa, alguns pontos são importantes serem revistos e problematizados no que se refere ao ponto de vista dos retardos ocorridos junto às pautas de reivindicações dos movimentos, como bem evidencia Lucimar Rosa Dias:

> É possível constatar essa ausência a partir da leitura do primeiro projeto da nova LDB, apresentado em dezembro de 1988 como resultado de amplas discussões dos educadores progressistas, realizadas na XI Reunião Anual da ANPED, em março daquele ano, e na V Conferência Brasileira de Educação, em agosto. No texto apresentado no título I, que trata dos fins da educação, simplesmente desaparece o item que condena o preconceito de raça. A centralidade está na questão de classe, apesar de essa também não ser explicitada.

[9] Conhecido como Caó, foi advogado, jornalista e político brasileiro, em cuja carreira se destacou a luta contra o racismo, tendo sido o autor da Lei Caó. Foi filiado ao PDT e militante no movimento negro. *Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos* (assim registrado no início da década de 1980, por razões também no movimento estudantil, de 1958 a 1959 foi vice-presidente do Centro Acadêmico Rui Barbosa, do Colégio Estadual da Bahia. Em 1960, ingressou na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e, em 1962, foi eleito vice-presidente de intercâmbio internacional da União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1963, no desempenho desta função, foi um dos organizadores do I Seminário Internacional dos Estudantes do Mundo Subdesenvolvido, realizado em Salvador. No segundo semestre daquele ano, assumiu a presidência da União dos Estudantes da Bahia (UEB), cargo que exerceu até a vitória do movimento político-militar de 31 de março de 1964 que derrubou o presidente da República, João Goulart.

[10] A Lei Afonso Arinos foi a primeira norma contra o racismo no Brasil. O Congresso Brasileiro em 3 de julho de 1951, aprovou a Lei 1.390, que tornava contravenção penal a discriminação racial. A discriminação por raça ou cor. E que ficou conhecida pelo nome de seu autor, o deputado federal pela UDN, Afonso Arinos de Melo Franco.

> Mantém-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão de raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos (DIAS, 2005, p. 55).

Visto que tais orientações e demandas são apontadas por Dias (2005) como forma de ações resultantes a partir de intensas negociações junto à sociedade civil organizada. Alguns avanços foram surgindo como fruto da forte pressão de entidades do movimento negro sobre parlamentares comprometidos ou sensíveis à luta pela igualdade racial, ao serem implementadas em formas de lei, como o texto da Lei 9.394/96.

A partir do Art. 26, parágrafo 4º, da Lei 9.394/96, lê-se que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matrizes indígena, africana e europeia.

Todavia, ao longo de alguns anos de aprovação e implementação da LDB 9.394/96, alguns desdobramentos surgiram como forma de ocupação de espaço no texto da Lei, tendo como destaque as diversas mobilizações de intelectuais, negros e não-negros junto ao debate, visando a publicação dos PCNs junto à pluralidade cultural orientada e conduzida pela questão de raça. Portanto, Gomes (2019) ao trazer como centro de debate e reflexão os movimentos sociais como formas de produção e articulação dos saberes construídos pelos grupos contrários às diversas formas hegemônicas existentes na sociedade, reforça a ideia de que se não fosse pela luta do Movimento Negro junto às suas variadas formas de expressão e de organização, muito do que o Brasil conquistou de conhecimento atual sobre a questão racial e africana, não teria acontecido.

> Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2019, p. 16).

É por este motivo que o valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro, tem sido cada vez mais atuante junto às frentes de conquistas e de garantia de nossas identidades. As conquistas que foram e ainda são, centro de

debates possibilitaram a inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica. Oportunidade que nos possibilitou, como brasileiros e brasileiras que somos, aprender a superar nossas próprias ignorâncias sobre o racismo, tendo em vista, o aspecto de valorização e protagonismo da população negra no Brasil. Como nos afirma a própria Nilma Lino Gomes:

> O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. A trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2019, p. 21).

Desse modo, o que a autora indaga é a conjuntura educacional e sua importância para a democratização e emancipação da raça, com base no teor da discussão a população negra, em que a educação proporciona um dos principais campos de luta dos povos, representado pelas ações dos movimentos sociais no Brasil. Gomes (2011, p. 134) reforça afirmando que as articulações históricas existentes entre a educação escolar, juntamente com os processos educativos que existem fora dos espaços escolares, sendo os movimentos sociais, os processos políticos e os grupos culturais que se configuram atualmente ainda mais fortes e consistentes, são cada vez mais a defesa de argumentos e projetos de cunho progressistas. Até porque, quanto mais intensamente a população se alimentar e se fortalece de conhecimento e consciência de seus direitos, mais ainda a conjuntura educacional se fortalecerá junto à sua especificidade quanto à essência de direito social.

As diversas ações, marcadas pelo movimento negro brasileiro na perspectiva educacional, tem sido potencializada a partir de diversas ações, projetos e propostas, como os apresentados anteriormente e as que ainda vigoram até os tempos atuais. Essas ações são, sob o ponto de vista de diversos autores, propostas de ações emancipatórias e temporais, que potencializam propostas de transformações ao surgirem da realidade existencial das humanidades. Tendo em vista que o movimento negro brasileiro ao se destacar sobre determinadas ações, vem atuando no contexto histórico brasileiro como sujeito que provoca ações políticas e cujas suas reivindicações conseguiram,

especialmente, a partir do ano 2000, influenciar a estrutura política governamental brasileira, juntamente com seus principais órgãos[11] de pesquisa (GOMES, 2011, p. 135).

Todavia, há de considerar, a partir desse reconhecimento político nos últimos anos, que diversas mudanças surgiram dentro da estrutura política de governo, tendo em vista o próprio processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas, nas universidades públicas, voltadas para a população negra, como mostra Gomes (2011) em sua pesquisa:

> O movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu na década de 70 no cenário brasileiro. Enquanto sujeito coletivo onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais defendem-se interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (GOMES, 2011, p. 135).

Concordamos que algumas interrupções ao longo da trajetória histórica de lutas e conquistas não podem, a partir desse trabalha, deixar de ser mencionados, como Marcos Cardoso (2002) argumenta, ao considerar que o marco legal de qualquer trajetória e mudanças são marcas deixadas pela existência histórica. Todo o contexto de trajetória do movimento negro e o cotidiano da população negra, foram determinados pela conjuntura estrutural do racismo na sociedade brasileira, não muito diferente do que ainda acompanhamos no dia a dia. Assim, ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra a estrutura do racismo existente, o movimento negro buscou, na conjuntura histórica, o segredo para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Por isso, a interpretação da necessidade de negar a história oficial e, consequentemente, contribuir para o legado de uma nova interpretação de conjuntura histórica dos povos negros no Brasil.

[11] Tais como Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Por outro lado, se considerarmos as questões educacionais, tendo como foco das discussões, um marco crítico, histórico e social da conjuntura geográfica brasileira, chegaremos à conclusão que tais fatos deveriam existir como principais fatos e aspectos de conhecimento na base curricular[12] brasileira. Tendo em vista o que Gomes (2011, p. 137) chama de "saberes em movimento", concordamos em afirmar que a trajetória de reivindicações pela busca de emancipação do movimento negro, possibilitou indagar a pedagogia e a teoria educacional a respeito de como se dá a relação entre todos os saberes construídos pelos movimentos sociais. Afirmando-se assim, nesse processo, como fonte legítima de conhecimento e aprendizado, produções epistemológicas que são consideradas tão legítimas e hegemônicas como a educação e a teoria social atual (GOMES, 2011, p 138). Ao considerarmos o que a autora apresenta ao dizer que todo processo de descoberta, conquista e emancipação são frutos de ações políticas e lutas, destacamos a seguir:

> Essa dimensão do conflito é explicitada na ação do movimento negro brasileiro, quando essa pauta a diversidade étnico-racial como uma realidade e uma questão para a sociedade e para a educação brasileira. É uma realidade, uma vez que, apesar do mito da democracia racial, a sociedade brasileira não consegue fugir da negritude conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade. É uma questão, já que qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem de vir acompanhada da compreensão das desigualdades raciais. No contexto histórico e político brasileiro, as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas, desnudadas da sua riqueza e transformadas em desigualdades. Dessa forma, quando a escola, a Universidade e a política educacional brasileira colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade é colocado na ordem do dia e, em consequência disso, medidas de superação dessa precisam ser implementadas (GOMES, 2011, p. 139).

Abdias do Nascimento contribui para compreensão do cenário histórico de produção de ferramentas intelectuais, artísticas e culturais antirracistas, apresentando como o Movimento Negro se articulava, partindo se sua vivência no início dos anos 1940.

[12] Tal aspecto será melhor aprofundado no subcapítulo. 3.2 da pesquisa. Orientada pelo cap. 3 "O Ensino de Filosofia no Município de Seropédica.

> Naquela época, 1941, eu nada sabia de teatro, economista que era, e não possuía qualificação técnica para julgar a qualidade interpretativa de Hugo D'Evieri. Porém, algo denunciava a carência daquela força passional específica requerida pelo texto, e que unicamente o artista negro poderia infundir à vivência cênica desse protagonista, pois o drama de Brutus Jones é o dilema, a dor, as chagas existenciais da pessoa de origem africana na sociedade racista das Américas. Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem – Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido. Ocorria de fato o inverso: até mesmo um Imperador Jones, se levado aos palcos brasileiros, teria necessariamente o desempenho de um ator branco caiado de preto, a exemplo do que sucedia desde sempre com as encenações de Otelo. Mesmo em peças nativas, tipo O demônio familiar (1857), de José de Alencar, ou Iaiá boneca (1939), de Ernani Fornari, em papéis destinados especificamente os atores negros se teve como norma a exclusão do negro autêntico em favor do negro caricatural. Brochava-se de negro um ator ou atriz branca quando o papel contivesse certo destaque cênico ou alguma qualificação dramática. Intérprete negro só se utilizava para imprimir certa cor local ao cenário, em papéis ridículos, brejeiros e de conotações pejorativas (NASCIMENTO, 2004, p. 209).

Assim, destacamos que o comportamento de ação questionadora e crítica de Nascimento pode alavancar uma ação de princípio significativo emancipatório na conjuntura existencial dos negros no Brasil ao criar um organismo de teatro aberto à possibilidade de protagonismo do negro frente a um processo de discriminação existente. Podendo, assim, considerar que a proposta também visava uma dinâmica autêntica e plural frente à conjuntura cultural do Brasil. Nesse aspecto, reforçamos a ideia epistêmica com a qual Nascimento (1980) contribui com sua descrição detalhada de argumentos ao trazer para o centro da discussão a discriminação racial como forma responsável das agressões sistemáticas ocorridas pelos povos negros, obtendo como fonte de resultado dessas ações a negação de todo o protagonismo do legado histórico e cultural desses povos. Segundo Nascimento (1980):

> (...) A resposta é simples: devido ao racismo. Um racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: sutil, difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando definitivamente homens e mulheres da raça negra que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil. Com efeito essa destruição coletiva tem conseguido se ocultar da observação mundial pelo disfarce de uma ideologia de utopia racial denominada Democracia racial, cuja técnica e estratégia têm conseguido, em parte, confundir o povo afro-brasileiro, dopando-o, entorpecendo-o interiormente; tal ideologia resulta para o negro num estado de frustação, pois que lhe barra qualquer possibilidade de autoafirmação com integridade, identidade e orgulho (NASCIMENTO, 1980, p. 14).

Por outro lado, a relação que o autor e ativista nos leva a pensar é justamente o fato de que toda a trajetória e legado histórico construído por esses povos, tem se esvaído no decorrer de décadas devido ao apagamento de suas identidades existenciais. Considera-se, portanto, que toda a construção histórica e cultural, em especial no Brasil, tem uma trajetória marcante e epistêmica da cultura branca, dos brancos para os brancos, assim como toda a estrutura econômica, sociocultural, política, militar etc. tem sido sempre um legado de favorecimento para uma elite de cultura branca.

Amílcar Pereira em sua tese *O mundo negro: a construção do movimento contemporâneo no Brasil* (2010), já problematiza ressaltando a importância do reconhecimento e reconstrução dos povos negros, junto aos seus movimentos, quando traz, em forma colaborativa para a discussão, um levantamento genealógico frente à moderna interpretação de raça construída pelo pensamento científico europeu e norte-americano. A qual complementa sobre a mesma ideia de raça, porém tratadas por negros, brasileiros e na diáspora, considerada desde o início do século XX. Tendo em vista, o que o autor afirma que o combate à discriminação racial e a denúncia do mito da democracia racial, no intuito de defesa e afirmação de suas identidades racial negra, foram características importantes de luta do próprio movimento negro, em 1970, no Brasil. Abdias do Nascimento afirma a existência do movimento negro como força de luta e resistência no Brasil, desde que os primeiros africanos escravizados chegaram à costa brasileira:

> Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta antiescravista e antirracista. Fundada por um lado na tradição de luta quilombola que atravessa todo o período colonial e do Império e sacode até fazer ruir as estruturas da

> economia escravocrata e, por outro, na militância abolicionista protagonizada por figuras como Luiz Gama e outros, a atividade afro-brasileira se exprimia nas primeiras décadas deste século, sobretudo, na forma de organização de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000, p. 204).

Assim, a caminhada de luta política potencializada por Abdias do Nascimento, relacionada à questão racial no Brasil, tomou força como forma de trajetória contínua no movimento negro, como vimos, e que se constituiu nos diferentes períodos do Brasil republicano. Fatos relevantes foram as variadas formas e características surgidas na tradição de luta contra o racismo. O próprio Pereira (2010) aborda que diferentes tipos de organizações políticas e culturais em diversos setores da população negra brasileira, desde o final do século XIX, foram agentes protagonistas para o surgimento, em pleno período da ditadura militar, onde surge o movimento negro contemporâneo no Brasil a partir da década de 1970. No entanto, como característica específica desse movimento pode se destacar, como por exemplo a oposição a momentos anteriores, como o chamado "mito da democracia racial", complementando-se com a construção de identidades político-culturais negras. Fatos esses que foram fundamentais para a fundamentação das primeiras articulações organizacionais (PEREIRA, 2010, p. 97-98).

O condicionamento existencial, portanto, dos negros durante todo o período histórico analisado mostra de forma clara, que o Brasil por características não somente próprias, mas impostas, vislumbrou na possiblidade de branqueamento das classes, o apagamento das identidades negras existente culturalmente na sua população. Competindo então à sociedade brasileira a reconstrução ideológica de branqueamento na qual a negatividade dessa ação pode ganhar uma definição positiva, uma vez que o ideal de branqueamento passou a ser visto como a única saída possível de relacionamento harmonioso entre negros e brancos. Proporcionando a ideologia bastante criticada pelo movimento negro chamada democracia racial.

1.3 A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Filosofia

> *A educação é fundamentalmente um fenômeno social que tem como último objetivo a socialização do aprendente; mandar uma*

> *criança à escola é prepará-la para ser membro de um grupo social. (2) As escolas refletem as sociedades que as criam (i.e., uma sociedade dominada por uma supremacia branca desenvolve um sistema educativo supremacista branco assim como uma sociedade comunista desenvolve um sistema educativo comunista etc. (ASANTE, 2013, p. 24).*

Visando estabelecer uma compreensão mais profunda dos atos políticos educacionais, a epígrafe acima de Asante nos possibilita refletir que a educação, juntamente com as instituições públicas e privadas de ensino, tem por natureza uma responsabilidade pelo processo de socialização, visto que esse processo exige uma dimensão política. Paulo Freire (1992, p. 24) afirma que não somente basta dizer que a educação é um ato político, mas também um processo educativo. Portanto, é necessário que haja um comprometimento de toda a sociedade para as práticas de politicidade na educação. Noguera (2018) corrobora com a reflexão ao tencionar suas ideias sobre as seguintes questões:

> (...) quais os critérios de uma agenda educativa? Ou ainda, o que deve estar no currículo? Na área de currículo, sempre nos defrontamos com embates teóricos que procuram pautar a questão: "o que se deve ensinar-aprender?" (NOGUERA, 2018, p. 16).

Visto que as provocações tencionadas pelo autor acima nos ajudam a entender que, de fato, o campo e a dimensão de estratégias e ações educacionais estão muito acima da complexidade subjetiva na qual podemos imaginar o campo das ações para a educação das relações étnico-raciais. O sociólogo e educador espanhol Miguel Arroyo, em sua obra *Currículo: território em disputa,* contribui com a reflexão ao afirmar que a dimensão real curricular é sempre um campo em disputa, colocando questões em jogo como as pressões sociais que interferem no currículo. Nesse campo, vale mencionar o que Arroyo chama de interferências coletivas populares que tendem sempre a pressionar o currículo oficial. Destacamos aqui as considerações históricas existentes de que, desde

a instituição da Frente Negra Brasileira, a "Carta de Princípios"[13], escrita em 1978, pelas lideranças do então recém-criado Movimento Negro Unificado (MNU), tendo por objetivo a luta pela reavaliação da História do Brasil como dinâmica participativa e protagonista do negro.

A partir de então, destacamos que o papel protagonizador educacional no Brasil é de fato um agente transformador desse cenário, considerando que avanços nesse contexto, tem sido de suma relevância para as ações democráticas sociais. A própria legislação educacional brasileira tem, há algum tempo, apesar dos cenários atuais não serem muito favoráveis, contribuído com alguns elementos para o favorecimento das práticas educacionais antirracistas. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 26-A) direciona diversas iniciativas junto às instituições de ensino ao apontar que: "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicas e privadas, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Ainda nesse contexto, outro elemento legal muito importante é o que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, de modo formal, tem o papel de cumprir o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo uma das propostas mais relevantes para sistematizar o currículo em âmbito nacional. Contudo, aprofundamos um pouco mais nossos apontamentos sobre a LDB, destacando como sendo um importante documento legal para reger e regulamentar a educação brasileira. Assim, ressaltamos, em especial a lei orgânica que definiu a organização do nosso sistema educacional. Sendo a partir de 2003 que esta norma teve início ao atender algumas reivindicações e demandas históricas do Movimento Negro, entre elas o que se refere a educação que narre a História do Brasil sob a perspectiva de protagonismo negro.

Entretanto, em 9 de janeiro de 2003, entra em vigor a Lei 10.639/03 alterando o artigo 26 da LDB e, no ano subsequente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Em 2006, foram instituídas *Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Dois anos depois, um dispositivo de cunho complementar foi responsável pela regulamentação da alteração iniciada em 2003, sendo o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2008). No

[13]https://fpabramo.org.br/2006/04/23/carta-de-principios-e-programa-minimo-de-acao-cbasp/

mesmo ano, lavra-se a Lei 11.645/08 que passou a incluir a obrigatoriedade de conhecimentos de História e Cultura dos Povos Indígenas.

Tendo em vista tais pontos, a articulação das *Diretrizes*, *Orientações* e do *Plano Nacional de Implementação* possibilita confirmar, organizar e regular a obrigatoriedade de conhecimentos de História e Culturas Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas em todos os âmbitos da educação, como educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior[14] e modalidade como, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial[15] de ensino. Visto que, tais desafios são de responsabilidades de todas as instituições de ensino, públicas que, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público[16] e privadas, sendo elas, particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas[17]. Nesse tocante, vale destacar o que Noguera (2018) ressalta:

> Assim, é importante considerar que docentes e equipes pedagógicas, de todas as instituições brasileiras de ensino, estão diante da necessidade de enriquecer suas práticas educativas. Não obstante, há mais um desafio: precisamos destacar a importância de promover currículos, estratégias e avaliações que considerem de modo estrutural a presença de conhecimentos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas em todas as áreas e componentes da educação básica e na matriz curricular dos cursos de licenciatura (NOGUERA, 2018, p. 24).

Todavia, as provocações colaborativas, apontadas por Renato Noguera, caminham juntas na construção participativa para as implementações legais mencionadas. Para tal, práticas educativas que visem um contexto epistemológico decoloniais são relevantes para criar condições que possibilitem que a estrutura racista seja combatida e ressignificada. Noguera (2018, p. 60) afirma que é preciso voltarmos a destacar que a educação não é um bálsamo milagroso que possibilita resolver todos os problemas da humanidade, muito menos que as diversas equipes educacionais sejam introduzidas e compostas de heroínas e heróis capazes de modificar a mente das pessoas. De modo que a implementação de uma educação das relações étnico-raciais, comprometida com a cultura afro-brasileira e africana, não poderá ser condição

[14] Art. 21 da LDB (BRASIL, 2015, p.17).
[15] Art. 58, Art. 59 e Art. 60 da LDB (Idem, p. 33-34).
[16] Art. 19 da LDB (Idem, p. 16).
[17] Art. 20 da LDB (Idem, p. 16-17).

suficiente e eficaz, apesar de muito importante e necessária nesse contexto, para a eliminação do racismo.

Diante desse cenário, as implementações legais existentes foram colocadas para ajudar a desconstruir toda essa estrutura racista existente no âmbito educacional. Por isso, no dia 10 de março de 2004, a fim de regulamentar a Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No mesmo ano, a Resolução nº 1 de 17 de junho complementou a documentação legal, atualizando os dispositivos da Lei nº 10.639 a "serem observadas pelas Instituições de Ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores" (BRASIL, 2004, p. 31).

Posteriormente, aos pareceres que regulamentaram as responsabilidades "dos entes federados frente à implementação da Lei nº 10.639" Brasil (2008, p. 8), no ano de 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana amplificou e detalhou os encaminhamentos específicos e indispensáveis para que todos os níveis e modalidades da educação em território nacional tornassem efetivas as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, esta "que dá a mesma orientação quanto à temática indígena" (BRASIL, 2008, p. 2).

Esses documentos oficiais oportunizam ao ensino brasileiro a relevância do legado histórico e cultural afro-brasileiro e africano existente como forma de enfrentamento à estrutura racista na sociedade frente às práticas discriminatórias e preconceituosas no Brasil. Diante de tais reflexões, reforçamos que a implementação da Lei Federal n.º 10.639/03 consolidou um marco expressivo podendo ser considerado, de forma ainda recente na história do legado educacional brasileiro, como sendo uma medida de ação até afirmativa[18] que visou alterar a LDB n.º 9.393/96 passando também a vigorar, acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana",

[18] Geralmente, chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros e grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações (GUIMARÃES, 2008, p.113).

explicitando de forma inequívoca o que se desejava. Portanto, o conteúdo discursivo da Lei Federal n.º 10.639/2003 estabelece na íntegra o seguinte:

> Art. 26-A Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> §2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.
> § 3º (VETADO)
> Art. 79-A. (VETADO)
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Vale ressaltar que a própria Lei Federal 10.639/2003, ao alterar a LDB[19] supera a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável, resumindo-se à mera contribuição, trazendo para o centro do debate a ideia reflexiva de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das mais variadas etnias africanas e seus descendentes existentes. Rocha (2008, p. 57) ressalta o protagonismo de determinados agentes sociais, ao afirmar, que a Lei Federal n.º 10.639/03 foi fruto de iniciativas do Ministério da Educação, do Movimento negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em favor de uma política de ação afirmativa, "que dirimisse as enormes desigualdades que diferenciam os brasileiros pela cor da pele". Consequentemente, a tais afirmações não podemos negar que a cor da pele no Brasil possibilita demonstrar uma postura carregada de estereótipos do racismo, preconceito e discriminação racial acumulados historicamente, que possibilitam e se estabelecem nos diversos setores da sociedade brasileira, especialmente ao se considerar as reflexões que aqui trazemos, sobre as escolas de educação básica.

Cabe, também destacar que, na atual conjuntura, apesar de alguns avanços sob a dinâmica legal, na perspectiva educacional brasileira o campo das entidades sociais negras, ainda que a conjuntura da lei oriente para as práticas do estudo da História da

[19] A LDB nº 9.394/96 § 4º do art. 25 determinava que: "o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente as matrizes indígena, africana e europeia".

África e dos Africanos, a luta do povo negro, a cultura negra brasileira junto à contribuição do negro na formação da sociedade nacional, há de observar que a determinação da aplicabilidade da legislação antirracista não garante a eficaz execução de práticas educacionais que contemplem a necessidade específica dos alunos e alunas afrodescendentes nas instituições brasileira de ensino.

Um estudo feito por Renato Noguera, em sua obra *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639* (2014), alerta para o devido problema da aplicabilidade diante dos desafios que a legislação impõe. Assim, o autor afirma:

> (...) As primeiras conclusões da nossa pesquisa confirmaram algumas suspeitas. O curso de graduação em filosofia na maioria das instituições de Ensino Superior brasileiro não formou profissionais que trabalhem no Ensino Médio em consonância com as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (NOGUERA, 2014, p. 15-16).

E, com base nos dados de 2014, complementa:

> O que chamou a nossa atenção foi que 84,6% das pessoas entrevistadas sabiam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi modificada e que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena se tornaram obrigatórios; mas 76,9% das professoras e professores de filosofia não cumprem essa obrigação legal e 100% não tiveram esses conteúdos durante sua formação docente. Das pessoas entrevistadas, 92,3% se formaram entre 2004 e 2013, isto é, após a LDB tornar obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos, sendo 76,9% depois de 2008, quando a inclusão de História e Cultura Indígena foi feita. Porém, 100% não aprenderam nada a esse respeito e a maioria (76,9%) sente a necessidade de formação complementar porque não sabe como atuar (NOGUERA, 2014, p. 16).

Dessa forma, consideramos que apesar de todo esforço da trajetória de luta política do movimento negro brasileiro, por intermédio de estratégias, negociações, questionamentos e acordos, ter protagonizado a formulação legal das leis, o cenário ainda é de estratégias e melhorias. O próprio Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, lançado em 2008, tem como proposta subsidiar, apoiar e regulamentar as ações que visam modificar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. De acordo com Noguera (2014, p. 18), o documento legal fundamenta que todos os níveis e modalidades da

educação brasileira devem atender as demandas antirracistas. Sendo assim, a partir dessa conjuntura de aspectos legais, os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana passou a ser uma necessidade, devido a exigência da lei, sua implementação a partir do ensino de Filosofia na grade curricular do ensino básico. A partir disso, torna-se importante ressaltar que a trajetória da disciplina em suas idas e vindas na matriz curricular do Ensino Médio brasileiro, teve como garantia sua presença obrigatória somente a partir do período de governança presidencial de Luiz Inácio da Silva a partir da Lei federal 11.684, de 02, de julho de 2008, possibilitando reintegrar o ensino da disciplina de filosofia nos currículos das redes públicas e privadas de ensino, tendo assim recebido a seguinte atribuição:

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

Cabe ainda lembrar, que a trajetória da disciplina Filosofia, teve que se ambientar as diversas realidades como a de curso livre, tendo inclusive, sido matéria optativa, entre outras realidades na educação. Considerando, até mesmo que na metade do século XX, as regulamentações do ensino de Filosofia esteve presente na Lei nº 4.024/61, passando pelas Leis 5.692/71 e 7.044/82. Sendo que nas três regulamentações, a Filosofia é apenas sugerida. Noguera (2014) nos dá esse panorama linear da disciplina ao dizer que:

> [...] Com o advento da reforma da LDB em 1996, a disciplina podia fazer parte do currículo diversificado do Ensino Médio conforme deliberação dos Conselhos Estaduais de Educação. O que fazia com que, em alguns estados da federação, a Filosofia integrasse o currículo, enquanto, em outros, bastava que disciplinas como Geografia e/ou História e/ou Licenciatura trabalhassem transversalmente alguns de seus conteúdos. Entretanto, foi com a Lei 11.684/08 que as dúvidas foram desfeitas e o campo fértil de interpretações ficou reduzido ao dispositivo legal da obrigatoriedade. Porque até 2 de junho de 2008 cada resolução estadual dos Conselhos de Educação era autônoma para justificar se a Filosofia devia ser facultativa ou obrigatória (NOGUERA, 2014, p. 19).

Diante desse cenário, nos debruçamos para articular o desafio da obrigatoriedade da Lei 10.639 juntamente com o ensino de filosofia, a fim de promover ao ensino e ao aprendizado questões ligadas às relações étnico-raciais através do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Visto que determinado desafio passará por um viés de análise reflexivo e crítico da própria filosofia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, junto com os PCNS, possibilitaram introduzir transformações na educação brasileira. Uma vez que as possibilidades de adequação de ensinar filosofia junto às exigências da Lei 10.639/03 acabam se tornando um grande desafio que atravessará milhares de professoras e professores de filosofia a pensar a trabalhar diante dos dispositivos legais na educação básica.

Noguera (2014, p. 20) nos orienta para tal possibilidade questionadora ao apontar que a adequação do ensino de filosofia às exigências legais, especialmente a que se refere à Lei 10.639/03 que provoca a pensar alguns dos grandes problemas educacionais do Brasil, visto que percorrer um caminho nunca percorrido antes pela disciplina, imporá a professoras(es) de filosofia o desafio de interpretar os dispositivos legais transformando-os em conteúdos a serem ensinados na educação básica.

Os programas, métodos e materiais de apoio utilizados no ensino de filosofia como propostas orientadoras em nível nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), mesmo não sendo programas oficiais obrigatórios, mas sugestões de organização curricular para atender certas prerrogativas legais, os conteúdos de filosofia estão previstos nos chamados “temas transversais”, tendo como proposta atravessar conteúdos das disciplinas e áreas curriculares, possibilitando de certa forma o diálogo com as exigências legais. Os PCNEM preveem a estrutura disciplinar da filosofia contextualizada na grande área de Ciências Humanas

e suas Tecnologias e dessa forma, como se trata de uma proposta baseada no conceito de competências (do debate, da argumentação, da leitura e da escrita etc.), o texto mencionado não elenca conteúdos e objetivos específicos a serem trabalhados. Como mostra a seguir os PCNEM, sobre as "competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia":

> *Representação e comunicação*: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.
> *Investigação e compreensão*: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
> *Contextualização sociocultural*: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 1999, p. 125)

Cabe a interrogação: "porque de universalizar, numa única perspectiva, os percursos epistêmicos de reflexão filosófica?". Sendo que, a partir do que Noguera (2014, p. 43) aponta, entende-se que a aparente neutralidade que o discurso filosófico ocidental proporciona, tende de alguma forma, a neutralizar outras formas e categorias de pensamento. Com efeito, vale reforçar a seguinte citação do autor:

> (...) Ora, se a filosofia parece pertencer mais ao conjunto de "produções humanas verificáveis em todas as sociedades e culturas, sem datação determinada e sem local específico de surgimento", por que requerer uma certidão de nascimento e insistir em reduzi-la a um tipo de realização exclusiva do Ocidente? Sem dúvida, historiadoras e historiadores da arte e da arquitetura não parecem supor que as criações artísticas são exclusivas do povo X ou da civilização Z. As concepções, sistematizações e práticas religiosas variam de acordo com as culturas, se transformam conforme as interações nos mais variados contextos; mas, enfim, soaria esdrúxulo afirmar que a crença num conjunto de elementos divinos e suprassensível é uma "invenção" do povo Y. O que é corrente é o reconhecimento de que determinada religião surge num contexto cultural específico. Por exemplo, o candomblé é uma religião de matriz africana, o budismo tem raízes na índia. Mas não é pertinente afirmar que a invenção da religião foi obra do povo iorubá. Entretanto, podemos dizer que o povo iorubá é protagonista na criação e na sistematização do Culto a

> Ifá – nome de um conjunto de crenças e práticas espirituais próprias desse povo (NOGUERA, 2014, p. 61-62).

Diante da problematização acima apresentada, outro aspecto que, talvez, caminhe em paralelo às dificuldades de implementação legais seja o que diz respeito à formação dos docentes de filosofia. Nesse aspecto, o trabalho de discussão *Ensino de Filosofia e Relações Étnico-Raciais: Formação docente, PNLD e perspectivas antirracistas africana e afro-brasileira*, elaborado por Renato Noguera em parceria com a pesquisadora Ellen Rosa e o pesquisador Anderson Eugênio nos ajuda a pensar e a entender a problematização em jogo. Considerando que as primeiras indagações provocadas e pretendidas visam apontar questões no que se refere à formação docente na área de filosofia. Sendo assim, ausências de conteúdos específicos, formais e sistematizados para educação antirracista na preparação docente dos futuros profissionais, passa a ser um dos problemas maiores e de maior complexidade para o alcance dos objetivos sobre as práticas legais. Podendo-se afirmar, em outros termos que, a formação docente na área de filosofia não tem atendido às referidas exigências legais de implementação dos conteúdos obrigatórios de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígenas, sob aspectos das duas leis 10.639/03 e a 11.645/08.

2. FILOSOFIA AFRICANA

2.1 Filosofia Africana Antiga: Egito

> *Nós estamos plenamente de acordo com o filósofo camaronês Nkolo Foé: O Egito antigo faz parte integrante da história da cultura africana. Para nós, ele desempenha mais ou menos o mesmo papel que a Grécia e Roma desempenham para o Ocidente. Isso é uma evidência conhecida desde os trabalhos de Victor Schoelcher, Cheikh Anta Diop e Théophile Obenga.*
>
> *(Foé)*

Inicialmente apresentamos os argumentos do cientista e filósofo estadunidense Molefi Kete Asante ao acusar em seu trabalho, *Uma Origem Africana da Filosofia: Mito ou Realidade?* (2014), que existe uma determinada crença comum entre os brancos que a filosofia tem sua origem nos gregos. Assim, a ideia é tão comum, que segundo o autor, quase todas as obras sobre filosofia se iniciam com os gregos, como se eles precedessem todos os outros povos. Complementando que tal dogma se torna hegemônico nos centros acadêmicos ocidentais, incluindo os centros universitários e academias africanas. Como bem demonstra a citação a seguir:

> A filosofia é a maior de todas as disciplinas.
> Todas as outras disciplinas se derivam da filosofia.
> A filosofia é uma criação dos gregos.
> Os gregos são brancos.
> Portanto, os brancos são os criadores da filosofia (ASANTE, 2014, p. 117).

Pois bem, se os trabalhos africanos de filosofia são extremamente desconhecidos podendo até mesmo serem classificados como “esquecidos”, alguns pensadores, nesse aspecto, como Cheik Anta Diop, Molefi Kete Asante, Thóphile Obenga e Renato Noguera são de suma importância no esforço do reconhecimento da epistemologia africana em diversas áreas acadêmicas. Nesse trabalho, entretanto, nos esforçaremos em

demonstrar a existência e reconhecimento dos trabalhos africanos, sobretudo, no cânone da Filosofia Africana Antiga. Todavia, de início ressaltamos a colaboração de Noguera (2011) em alerta para a necessidade da problematização da recusa de outros cânones filosóficos que não sejam ocidentais e fortemente eurocêntricos ao dizer que:

> Em outras palavras, a recusa do eurocentrismo é fundamental para darmos curso a algumas das reivindicações mais caras à Filosofia, não se prender às ideias sem examiná-las, ainda que o custo seja reconhecer inconsistências em nosso próprio modo de pensar. Neste sentido, suponho que uma das grandes questões da Filosofia seja o reconhecimento de que os argumentos mais tradicionais acerca do seu nascimento são invariavelmente problemáticos porque são marcados pelo racismo epistêmico. Vale destacar que diante desse quadro, é provável que algumas filósofas e alguns filósofos passem a considerar relevante análise do racismo epistêmico (NOGUERA, 2011, p.24).

Tendo em vista o problema destacado, alguns trabalhos desenvolvidos, a partir de textos de filosofia antiga [africana], referentes ao material egípcio se impõem como primeira escolha desse produto. Ame-em-ope, por exemplo, foi um dos filósofos da antiguidade como o PtahHoteo, Khéti, Merika-rá e outros. A pesquisa de Ame-em-ope tem a reconhecida incumbência de oferecer um belo trabalho filosófico ao demonstrar práticas analíticas sobre o exame das questões éticas.

Um vigoroso trabalho que, em função colaborativa, pode nos ajudar no entendimento da hipótese apresentada diz respeito à pesquisa de Marcelo Moraes ao destacar em *Filosofia, ética e política de origem africana egípcia* (2019) a iniciativa em suas provocações de desmistificar a imagem negativa acerca do Egito Antigo constituído a partir da dinâmica do conhecimento por via de um racismo epistemológico por filósofos e egiptólogos europeus, sobretudo, mediado por uma organização de releitura de autores antigos e contemporâneos sobre a hipótese de demonstrar que o Egito africano sofrera com o processo dinâmico e orquestrado do epistemicídio, tendo suas produções filosóficas, políticas e éticas obliteradas por uma mentalidade de estrutura racista que tende a negar qualquer tipo de produção intelectual fora dos padrões hegemônicos eurocêntricos os quais, particularmente, nesse trabalho acusamos sobre as hipóteses do povo negro africano. A seguir apresentamos na íntegra uma das hipóteses do autor que demonstra bem o problema a partir de uma colocação metafórica:

> Uma das grandes metáforas do Ocidente é a metáfora da luz, podemos pensar, então, a história da filosofia como uma história da luz, mas também, da violência da luz. Contudo, podemos entender que negar a luz, seja ela um brilho próprio ou um brilho refletido, pode ser caracterizado por uma violência da luz. Enquanto, no outro lado do mediterrâneo, a África representaria a escuridão, um lugar sem luz. Destacamos esse cenário da luz para mostrar que a filosofia ocidental deixou de lançar ou apagou a luz no que se refere à África e ao Egito Antigo. Assim, o que foi uma violência da luz foi também um epistemicídio, constituído por um racismo epistemológico. Para Ramose, "eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados" (MORAES, 2019, p.1).

Com base no que o autor afirma, a fundamentação chave, a fim de melhor demonstrar a dinâmica racista sobre o conceito de racismo epistêmico, é a relação metafórica que visa apresentar a Grécia a partir dos gregos como o *brilho do ouro do sol*, sendo a única possível a comandar o processo epistêmico e histórico do conhecimento, em particular a filosofia. Sendo, ainda, a filosofia ou a razão o grande elemento iluminador, apresentando como referencial de sua hipótese os filósofos Descartes e Platão sobre a semelhança da ideia do Bem e da Luz como espíritos da verdade que ilumina a autenticidade do conhecimento ocidental (MORAES, 2019, p. 2).

> Esses autores não perceberam que a violência dessa luz também ofusca. Para Cheikh Anta Diop, a luz é a imagem do domínio patriarcal, centralizado no falo, promovendo, tal como um farol, uma luz a partir de seu centro, que, de forma violenta, ofusca e reprime o feminino, rebaixando-o às trevas, às profundezas, onde apenas a força fálica da luz conseguiria adentrar, sendo o patriarcado "superior ao matriarcado: é antes de mais espiritualidade, luz, razão, delicadeza. (...) o matriarcado estaria ligado às profundezas cavernosas da terra, à noite, à luz, à matéria".3 Entretanto, se desfocarmos da luz vinda da Europa, que ofusca os nossos olhos e nossa mente, veremos que o Ocidente não surgira de uma noite para o dia na Grécia do século V antes dessa era. O Ocidente fora constituído a partir de suas relações com o Egito ou Kemet, terra negra ou país de homens negros, kmt (negros; preto-carvão), país e região africana de povo preto, como nos explica Diop. Possuidores de uma história que teve início por volta de 12.000 a.C, os kemetianos faziam filosofia, ciência, medicina e história, bem antes que Tales, Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles, como fora adiantado por alguns desses filósofos que viajavam ao Egito ou, segundo historiadores, tais como Diógenes Laêrtios e Heródoto. Diante disso, a fala de Roger Garaudy é pertinente nesse momento: "o que se convencionou chamar de Ocidente teve origem na

> Mesopotâmia e no Egito, isto é, na Ásia e na África. (...) O Egito inspirou fortemente toda a civilização grega" (MORAES, 2019, p. 2).

Tendo em vista as colocações do autor mencionadas, consideramos pertinente a complementação de Noguera (2013) a partir de seu trabalho a respeito da Filosofia Africana, em consonância com a nossa construção teórica, da desconstrução epistêmica racista, sobre o ensino de filosofia ocidental e eurocêntrica, a qual, há tempo, tem sido unanimente defendida nos centros acadêmicos e escolares de ensino básico como centro do conhecimento. Todavia, seu trabalho *"A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope"* (2013) demonstra bem as propostas sobre cânones fora das propostas universais em torno da filosofia. Divide-se em etapas importantes na aplicabilidade e justificativa da Filosofia da África Antiga e se organiza primeiramente na apresentação da filosofia egípcia, em seguida, a filosofia de Amen-em-ope em três partes: a barca, a balança e a ética da serenidade como forma conclusa de sua missão. Ainda sobre a proposta de justificar as narrativas epistêmicas filosóficas sobre a defesa de uma racionalidade filosófica africana, com base na cultura tradicional egípcia, Noguera (2013, p. 142) destaca o conceito de "helenofilia" que se denomina como sendo uma sistemática ação de círculos acadêmicos que se unem em defesa de uma única narrativa de repertórios filosóficos da antiguidade, sendo a Grécia reconhecida como matriz única desse repertório.

A partir de tal perspectividade que tende invalidar qualquer outra perspectiva filosófica, vale destacar o que o filósofo sul-africano Mogobe Ramose classifica de "epistemicídio", como sendo um processo sistemático existente nas formas variantes do conhecimento sofridas pelos povos africanos. Assim, um dos pontos fundamentais de sua tese é sustentar a acusação de que a fonte de autoridade para definir o que é Filosofia partirá de um pressuposto de poder. Dessa hipótese então afirma:

> Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, - e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e "justos" - a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África (RAMOSE, 2011, p. 6).

Tal análise ramoseana implica afirmar que as prerrogativas sistemáticas de poder caminham juntas, pois ao considerarmos o que o filósofo apresenta, compreende-se que o significado da filosofia tem como fundamento o reflexo sob a perspectiva daqueles que, de alguma forma, exercem um papel de poder sobre os outros, sobretudo, em que o autor classifica de poder físico, psicológico e intelectual. Todavia, destacamos e ecoamos coro sobre as prerrogativas do filósofo ao afirmar que a filosofia passa a ser entendida como uma espécie de disciplina acadêmica ancorada por seus próprios princípios e métodos, tendo em vista sua definição convencionada de filosofia a partir de seus métodos e práticas profissionais. Com efeito, a compreensão e o significado da filosofia, Mogobe Ramose denomina da seguinte maneira:

> A compreensão e o significado da filosofia têm como base e refletem a perspectiva daqueles que exercem poder sobre os outros, especialmente poder físico, psicológico e intelectual. É precisamente neste domínio que nós identificamos uma modificação do significado etimológico da filosofia. Aqui a filosofia é entendida como uma disciplina acadêmica com seus próprios princípios e métodos especiais. Aqueles que, em busca de poder, endossam esta autoridade, baseada na definição convencionada de filosofia, é que são considerados filósofos profissionais. É sob o disfarce da ciência e do profissionalismo que a dúvida sobre a existência da Filosofia Africana é expressa. É de suma importância reconhecer que esta dúvida é expressa a serviço da busca do poder para ter apenas um significado específico determinado pelos detentores da autoridade, como o significado autêntico da filosofia; o "universal", ou seja, apenas um lado, determina o significado do termo filosofia (RAMOSE, 2011, p. 10).

A partir do que Mogobe Ramose apresenta como problema universal, Noguera (2014, p. 12) endossa seus questionamentos sobre a formação de seus próprios cânones, uma vez que as questões incontornáveis consagradas na historiografia filosófica, são também uma problemática somativa no que garante a sua universalidade epistêmica como a própria verdade. Em suma, o que podemos então destacar, como parte integrante deste produto de análise, é que uma pessoa formada em filosofia, pode de maneira geral, estabelecer seus questionamentos e análises de abordagem epistêmica e filosófica sem examinar questões como, relações étnico-raciais; racismo antinegro; relevância da história da África para o cânone filosófico; os processos de subalternização das produções africanas e afrodiaspóricas de conhecimento diante do processo de colonização, assim, como as próprias relações assimétricas entre Europa e África.

Entretanto, a dobradinha entre Renato Noguera e Mogobe Ramose sobre as propostas de defesa da Filosofia Africana, na qual o problema em si passa também por uma desqualificação de propósito epistêmico, é fundamentada por uma proposta de reconhecimento da própria historiografia e afrodiaspórica africana, visto que ambas são consideradas partes integrantes da história da Filosofia Africana. Em suma, a historicidade epistêmica da Filosofia Africana deve, assim, reconhecer a importância e a necessidade de uma reconstrução histórica africana, como o próprio filósofo sul-africano afirma a seguir:

> [...] Isto significa que o projeto de reconstrução da história da África pretende determinar corretamente os aspectos defectivos do status quo histórico, para que a autêntica imagem e o genuíno papel dos africanos natos, assim como [o dos africanos] por outras associações ou qualificações, possam aparecer de modo apropriado e honroso. Isto significa apenas ser verdadeiro e justo com a história feita tanto por africanos, como pelos outros, dentro e fora da África. Na condução do ensaio sobre sua história, os filósofos africanos querem retificar os preconceitos históricos da negação, da indiferença, da separação e do esquecimento que tem contaminado a filosofia africana nas mãos de verdadeiros advogados do diabo europeus e seus cúmplices africanos. As investigações históricas africanas na filosofia vão além das defesas, confrontações e correções. Elas também são projetos e exercícios autênticos na construção científica da filosofia africana, no que diz respeito às diversas matérias de sua identidade e diferença, problemas e projetos, seus objetivos, descobertas, desenvolvimento, realizações e defeitos ou falhas (RAMOSE, 2011, p. 13-14).

Ainda sob a perspectiva de reconhecimento da Filosofia Africana, uma contribuição bastante relevante é a do pensador senegalês Cheikh Anta Diop quando ele traz para o cerne da questão a problematização sobre a ausência sistemática das produções africanas nas pesquisas da Filosofia e da sua História. Assim, no intuito de fundamentar sua tese, apresenta, mediadas por suas investigações, o Egito Antigo como parte integrante de sua historicidade como uma civilização negra. Desse modo, Noguera (2014) apresenta em sua obra o filósofo sul-africano Diop como um realizador e pesquisador ao demonstrar suas bases científicas, múmias egípcias negras, com base em desenvolvimento tecnológico que possibilitou verificar a concentração de melanina na epiderme (NOGUERA, 2014, p. 53). Todavia, ao caminhar seus questionamentos sobre uma proposta de recusa da exclusividade do Ocidente como forma regulatória epistêmica do conhecimento, sobretudo no que se refere às bases filosóficas, Noguera

ainda reforça ao apresentar Diop e outros, como fonte integrante de importantes pesquisadores que garantirão e fundamentarão a existência de determinadas escolas filosóficas no Egito, sendo anteriores e contemporâneas às renomadas escolas gregas dos pré-socráticos, passando até mesmo por filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles.

Por outro lado, o filósofo africano Molefi Kete Asante[20] apresenta em seu trabalho *Uma Origem Africana da Filosofia: mito ou realidade* (2014), uma proposta bastante contundente nessa linha de raciocínio. Suas abordagens caminham para a acusação de uma falsa premissa na medida em que os estudiosos revelaram que se tratando da originalidade da palavra "filosofia", não está na língua grega, embora saibamos que na sua defesa etimológica venha do grego para o inglês. Contudo, o que consideramos de maior relevância junto aos seus estudos e pesquisas é a sua tese de defesa sobre alguns filósofos gregos terem sido viajantes e estudiosos da cultura egípcia antiga. Assim, a partir de sua tese, Asante (2014) apresenta a ideia de duas partes bastante interessantes na palavra "filosofia", sendo como ela chega até nós ocidentais a partir do grego, "Philo", que em sua tradução significa "amigo" (brother) ou amante e "Sophia", que significa sabedoria ou sábio.

Fato interessante e que nos garante na afirmação de nossa tese é que Asante (2014, p. 118) ao apresentar seus argumentos sobre a origem do termo "Sophia", evidência o fato de que na língua africana Mdu Ntr, a língua do antigo Egito, onde a palavra "Seba", que significa "o sábio", aparece pela primeira vez em 2052 a. C., no túmulo de Antef I, muito antes da existência da Grécia ou do grego. Assim, evidencia-se que a palavra tornou-se "Sebo" em copta e "Sophia" em grego. Tendo em vista que, para o filósofo, o amante da sabedoria, é evidentemente aquilo que se entende por "Seba", ou seja, o Sábio, que remete aos escritos antigos de túmulos egípcios. Como o próprio Asante justifica ao afirmar:

[20] Mofeli Kete Asante é professor titular do departamento de Estudos Afro-americanos da Universidade de Temple na Filadélfia (EUA), onde fundou e implantou o primeiro programa de doutorado em Estudos Afro-americanos dos Estados Unidos. Fundou e foi curador do Museu de artes e antiguidade africanas na cidade de Búfalo, NY. Viaja frequentemente à África, tendo se radicado durante vários anos no Zimbábue e se tornado chefe tradicional (rei) em Gana, sob o título de Nana Okru. Sua inovadora contribuição ao pensamento contemporâneo e aos estudos africanos está reunida nas obras Afrocentricity (2003), Kemet, afrocentricity, and knowledge (1990) e The history of Africa (2007).

> Diodoro da Sicília, escritor grego, em seu Sobre o Egito - escrito no primeiro século antes de Cristo - diz que muitos dos que são "celebrados entre os gregos pela inteligência e ensino, aventuraram-se para o Egito nos tempos antigos, para que pudessem participar de suas tradições e copiar seus ensinamentos. Os sacerdotes do antigo Egito relatam em sua história, a partir dos registros dos livros sagrados, que foram visitados por Orfeu e Museu, Melampo, Dédalo, e, além desses, o poeta Homero, o espartano Licurgo, o ateniense Solon, Platão, o filósofo, Pitágoras de Samos, e o matemático Eudoxo, assim como Demócrito de Abdera e Enópides de Quios, também estiveram lá" (ASANTE, 2014, p. 118).

Todavia, consideramos a apresentação da tese de Asante bastante importante para o entendimento das estruturas epistêmicas e retóricas que tendem a negar a capacidade da África em termos de produção de conhecimento, sobretudo, no que defendemos como cânone filosófico. Visto que, toda a prerrogativa que envolve as bases de desapropriação da África, foram realizadas justamente com as conquistas europeias da África, Ásia e América. Podendo ainda considerar, como bem afirma Asante (2014), que a colonização não tinha apenas a intenção de conquistas das terras, e sim uma prerrogativa de colonizar informações sobre a terra. Ainda que os antigos sabiam melhor que os especialistas contemporâneos da importância para os não africanos de estudarem na África.

Talvez, a pergunta que possa encaminhar para o cerne da questão seja indagar por qual motivo os filósofos gregos teriam tido interesse em estudar na África. Molefi Kete Asante apresenta, como uma de suas hipóteses, o filósofo grego Tales como sendo o primeiro filósofo a se aventurar em terras africanas para adquirir filosofia dos egípcios. Complementando, ainda, ao afirmar que alguns filósofos gregos estudaram no Egito por ser a capital cultural do mundo antigo. O próprio Pitágoras é também, apresentado pelo autor por ter estudado por pelo menos, vinte e dois anos na África. Assim, os gregos buscavam a informação filosófica que os africanos possuíam. (ASANTE, 2014, p. 119).

Ainda sobre afirmação contundente de Asante, fazemos coro diante de que não é só a palavra filosofia que não é grega, mas sobretudo, a prática da filosofia já era considerada existente muito antes mesmo dos gregos. Alguns filósofos como, Imhotep, Ptahhotep, Amenemhat, Merikare, Duauf, Amenhotep, filho de Hapu, Akhenaton e o sábio de Khunanup, viveram muito tempo antes da Grécia ou de algum filósofo grego existir. Asante (2014) afirma que quando os africanos terminaram de construir as

pirâmides, dois mil e quinhentos anos antes de Cristo, faltava ainda mil e setecentos anos para que Homero, o primeiro escritor grego, aparecesse. A seguir, vejamos o que Molefi Kete Asante demonstra o que pretendemos defender:

> E quando Homero surgiu e começou a escrever A Ilíada não demorou muito tempo para relatar o que havia acontecido ou o que estava acontecendo na África. Os deuses gregos reuniam-se na Etiópia. Dizem que Homero passou sete anos na África. O que ele poderia ter aprendido naquelas aulas com aqueles sábios professores? Poderia ter aprendido direito, filosofia, religião, astronomia, literatura, política e medicina. Os africanos não esperaram pelos gregos para descobrir como construir as pirâmides. Você pode imaginar os egípcios em pé em volta de pedreiras ou nas margens do Nilo, dois mil e quinhentos anos antes de Cristo, especulando sobre quando algum europeu viria sozinho para ajudá-los a medir o tamanho do planeta, calcular a largura, amplitude e profundidade, determinar a exata helicoidal crescente de Serpet (Sirius) e as inundações do Nilo, ou diagnosticar doenças do corpo humano? (ASANTE, 2014, p. 119).

Nesse momento, acreditamos que os argumentos de defesa que envolvem esse trabalho visam reforçar a ideia, a partir de filósofos africanos contundentes, de que a filosofia começou a partir de 2.800 anos a. C com pessoas de pele negra do Vale do Nilo, podendo ainda considerar a data de 2.200 anos antes do aparecimento de Tales de Mileto, considerado o primeiro filósofo ocidental. Dessa forma, antes mesmo da escrita, temos evidências de que os africanos estavam engajados em discussões significativas sobre a natureza ontológica de seu ambiente.

Uma perspectiva importante que complementa e questiona a narrativa orquestrada pela supremacia branca é o que alguns pan-africanistas como o senegalês Cheik Anta Diop, Obenga e Asante apresentam em suas teses ao demonstrar que as primeiras civilizações humanas eram africanas. Assim, relevantes em suas defesas, argumetam que o Egito, como povo negro, foi um marco civilizatório importante na Antiguidade, contendo um significativo padrão tecnológico em áreas como arquitetura, hidráulica, medicina, dentre outros campos da ciência, além de apresentarem os primeiros registros escritos de Filosofia (NOGUERA, 2018, p. 55).

Por fim, mesmo diante de várias prerrogativas e evidências, a filosofia ainda aparece como de exclusividade do Ocidente, eurocentrada e com o título de "invenção grega", tendo como complemento dessa acusação que o Egito foi falseado como o Oriente Próximo, tendo sido deslocado propositalmente do continente africano por

historiadores supremacistas brancos. Dessa forma, o que podemos afirmar é que o racismo embranqueceu o Egito antigo. Vale, ainda, destacar que, as contribuições feitas por Noguera (2018), ancorado pelas contribuições de Diop, são firmes em dizer que, nem de longe, pode-se supor que o intuito dos pan-africanistas, assim como dos movimentos antirracistas, poderá ser de substituir a supremacia hegemônica europeia por algum tipo de "supremacia africana". Talvez, o importante nesse aspecto será defender que o objetivo de combater o racismo, e aqui neste trabalho de pesquisa o que denominamos pelo conceito de "racismo epistêmico", estará no âmbito de promover a diversidade de pontos de vistas do conhecimento, o livre debate e a construção de narrativas que possam desconstruir qualquer tipo de privilégio indevidamente construído, em favor de perspectivas eurocentradas e sob o viés de civilizações brancas como referenciais universais. Contudo, no intuito de melhor fundamentar as hipótese apresentadas, destacamos a seguir a colaboração de Renato Noguera:

> Além de recortar a História e fazer novos mapas geográficos, a Filosofia e a Sociologia devem compor possibilidades para enfrentamentos instigantes. No caso da Filosofia existe um elemento muito peculiar. Como já foi mencionado, a Filosofia é tida como uma "invenção" grega. É preciso reler os textos africanos que são inegavelmente mais antigos que todos os escritos ocidentais. Apesar da vasta circulação de informação num mundo conectado por redes virtuais, o silêncio que a maioria das filósofas e dos filósofos ainda tem feito sobre o material (filosófico) africano anterior ao grego é intrigante. Por exemplo, os escritos de Amenemope e Ptahhotep são anteriores aos fragmentos de Tales de Mileto e às obras de Platão e Aristóteles, mas a maioria dos manuais de Filosofia parece desconhecer essas obras. O que quer dizer pelo menos duas coisas: 1) A História da Filosofia ficou circunscrita ao catálogo de textos ocidentais por inobservância, desconhecimento ou falha dos historiadores brancos; 2) O mecanismo racista usou da estratégia do silêncio para não abrir espaço ao debate incontornável de uma produção filosófica anterior à grega que já foi largamente pesquisada por intelectuais – como Cheikh Diop, Théophile Obenga, Marimba Ani e José Nunes Carreira. Uma educação com base na filosofia antirracista vai enriquecer o repertório das aulas; ainda que a prática mais usual tenha como base o recorte eurocêntrico (NOGUERA, 2018, p. 62-63).

Vistas as provocações contundentes acima, cabe ainda destacar que, além das produções científicas africanas virem de longuíssimas datas, o próprio Egito antigo pode ser, também, como bem fundamentado nesse trabalho por alguns filósofos, uma

potência científica na Antiguidade. Assim, as evidências apontam para um contexto de produção científica africana relevante para as bases epistêmicas de conhecimento. Cabe ainda destacar, conforme Noguera (2018) apresenta, os estudos numa nova área chamada de Etnociência, que puderam também reforçar e contribuir com a desconstrução de tais prerrogativas científicas sobre uma abordagem de caráter eurocêntrico, visto que a rigor toda ciência poderá ser considerada étnica e que, em certa medida, deveríamos optar por considerar toda produção científica nesse modo. Em vista disso, como podemos notar na citação a seguir, os questionamentos de Noguera norteará o seguinte:

> [...] Por exemplo, por que a produção de Albert Einsten seria "Ciência" enquanto os trabalhos de africanos e de povos indígenas seriam "Etnociência"? Não vamos avançar nessa discussão aqui porque entendemos que o texto de emergência da etnociência teve como condições o resgate da capacidade científica de povos não brancos (NOGUERA, 2018, p. 64).

Apesar da reflexão e discussão desse conceito não ser uma prioridade, embora seja de enorme relevância pensá-la e problematizá-la, a apresentação do conceito "etnociência"[21] pode ser compreendida a partir da leitura de Campos (1991) quando ele apresenta como mentores Márcio D'Olnes Campos como sendo o primeiro antropólogo e o linguista estadunidense David French (1918-1994) que, em 1957, começaram a usar e a significar o termo. O que nos cabe destacar é que o prefixo remete à noção de conhecer, pesquisar e explicar dentro dos diversos contextos culturais, implicando desta forma afirmar que o prefixo "etno" sem dúvida deve preceder "ciência" em todas as circunstâncias epistêmicas, visto que não existe produção de conhecimento científico destituída de um contexto cultural.

O pesquisador e doutor em Física de Sólidos, Marcio Campos, ainda em sua tese *Discussão Teórico-Metodológica: Aspectos Etnocientíficos* (1995), levanta uma discussão que reforça bem o que pretendemos apontar sobre o conceito de *etnociência*, em consonância com a pesquisa, quando em seu trabalho complementar sobre: a etnociência, na qual a diversidade de visões é um problema, apresenta a ideia do

[21]Os estudos em **etnociências** têm como objeto de investigação o repertório de conhecimentos, saberes e práticas dos povos tradicionais (indígenas, caboclos, ribeirinhos, seringueiros, quilombos, entre outros) em um movimento de documentação, estudo e valorização de suas culturas.

conceito como sendo práticas de diversas associações interdisciplinares de pesquisadores, como de suma importância para as práticas etnográficas do saber e das técnicas, embora o próprio autor também argumente que persistam certas compreensões críticas e preconceituosas ligadas a algumas de suas origens.

Para o autor, existe ainda uma relação de simetria, junto ao contexto de dicotomia, que se estabelece nas relações de conhecimento no que se refere às explicações sociais, culturais ou circunstanciais, quando o saber do outro é reconhecido como falso, sem ter ao menos a oportunidade de ser reconhecido. Sendo que o reconhecimento de outros saberes, segundo o autor, envolve longas interlocuções, enquanto o reconhecimento, pressupõe um conhecimento anterior, o que nem sempre ocorre (CAMPOS, 1995, p. 10-11).

Tendo em vista os apontamentos de Campos (1995), concluímos algumas de nossas hipóteses sobre a afirmação de que a hegemonia do saber ocidental tende sempre a garantir sua superioridade, sua propriedade de termo de comparação e o fácil pseudorreconhecimento de outros saberes como falsos, elaborado a partir de pseudocomparações.

Assim, reforçamos que, na busca de ganhar uma proposta de familiaridade com as tradições epistêmicas da Filosofia Africana, desde os tempos remotos até a era contemporânea, o filósofo africano e pan-africanista Théophile Obenga em seu trabalho traduzido para o português *Egito: História Antiga da Filosofia Africana* (2004), diz que o espírito das filosofias Chinesa, Indiana, Africana, Europeia e Maia podem diferir muito em seus tratamentos de um sujeito, tendo em vista que as propostas filosóficas sempre lidas com o conhecimento humano e a elevação da mente. Assim, o filósofo congolês brilhantemente traz à tona a provocação de pensar as propostas da filosofia numa perspectiva futurista na qual tenderá sempre ao universo que leve em conta os grandes sistemas especulativos de toda a humanidade. Dito isto, Obenga afirma que:

> A filosofia Africana como um fato histórico deve ser entendida dentro de um recorte histórico. A origem, evolução e desenvolvimento da filosofia Africana seguem os fluxos e correntes da história Africana. A longa história da filosofia Africana mostrou conexões com outros continentes, principalmente com a Europa, desde o mundo greco-romano. Em tempos remotos, a filosofia Africana localizava-se principalmente no vale do Nilo, isto é, em Kemet ou antigo Egito, e em Kush (Napata-Meroe). A filosofia floresceu no Egito de

> aproximadamente 3400 a.E.C. à 343 a.E.C. e em Kush (também conhecida como Núbia ou Etiópia pelos gregos) de aproximadamente de 1000 a.E.C. à 625 a.E.C. (OBENGA, 2002, p 02).

Por um lado, as propostas de análise do autor tendem apresentar uma ideia de que a tarefa de qualquer historiador da filosofia pretenderá sempre métodos que facilitem esclarecer as ideias, conceitos e especulações dos filósofos do passado a fim de levar suas teorias a conclusões finais, tendo em vista que seu objetivo geral será oferecer conexões com o antigo Egito com o resto da África Negra.

Ainda na esteira de nossos argumentos, Noguera (2014) traz como ponto de reflexão o que poderá ser de fato, Filosofia Africana. Assim, ele diz que essa proposta de discussão está sempre presente em todas as reflexões a respeito do status filosófico de pensadores e pensadoras do continente africano, apresentando alguns debates em torno do tema, quando destaca alguns filósofos como Paul Hountondji e Kwame Appiah. Appiah descreve, por exemplo, colaborando na fundamentação do filósofo Noguera, sobre o que seja a filosofia quando nos apresenta o seguinte aspecto sobre a tradição ocidental:

> O discurso filosófico contemporâneo do Ocidente, como qualquer discurso, é um produto de uma história; é essa história que explica por que seus muitos estilos e problemas mantêm-se unidos. [...] a filosofia acadêmica passou a ser definida por um cânone de temas, assim como por seu método argumentativo. Se entendermos por "filosofia" a tradição a que pertencem Platão e Aristóteles, Descartes e Hume, Kant e Hegel, é fatal que pelo menos os seguintes conceitos sejam considerados centrais nesse cânone: beleza, bem, causação [...], sentido, verdade e vida (APPIAH, 1997, p. 128-129).

Dessa forma, reforçamos a tese, sobre a relevância dos argumentos de Kwame Anthony Appiah, quando ele afirma que sobre os intelectuais africanos é importante sempre questionar o fato desses intelectuais filósofos terem suas bases de formação oriundas das tradições do Ocidente. Tendo em vista que, o discurso filosófico contemporâneo ocidental parte sempre como um produto de uma história; sendo essa mesma história, fonte de um produto epistêmico/universal, que tende a fundamentar por que seus muitos estilos e problemas mantém-se unidos (APPIAH, 1997, p. 128). Ainda sobre o aspecto acima, Appiah reforça o seguinte:

> Entretanto, não podemos caracterizar a filosofia simplesmente como o discurso que aplica a nossas crenças populares as técnicas da lógica e da razão. Não apenas porque outros – na física, na sociologia e na teoria literária – também formulam esses argumentos, mas porque a filosofia acadêmica passou a ser definida por um cânone de temas, assim como por seu método argumentativo. Se entendermos por "filosofia" a tradição a que pertencem Platão e Aristóteles, Descartes e Hume, Kant e Hegel, é fatal que pelo menos os seguintes conceitos sejam considerados centrais nesse cânone: beleza, bem, causação, conhecimento, Deus, deuses, direito, entendimento, erro, ilusão, justiça, mal, mente, pessoa, razão, realidade, sentido, verdade e vida (APPIAH, 1997, p. 129).

Por isso, as nossas hipóteses sobre a crítica do discurso universal e privilégio do cânone filosófico se fazem relevantes, no sentido que muitas sociedades africanas e até mesmo as egípcias já usam do sentido reflexivo filosófico. Appiah (1997) colabora para a fundamentação dessa questão, ao questionar as bases dos cânones acadêmicos acidentais, em que os anciãos de muitas sociedades africanas discutem questões relativas ao certo e ao errado, à vida e à morte, à pessoa e à imortalidade. Reforça ainda que suas reflexões filosóficas provocam até mesmo a pensar argumentos do que seja bom ou se uma consideração é uma consideração de peso.

> Assim, para que a tese favorável a uma filosofia africana não seja racista, há que se consubstanciar alguma alegação no sentido de que existem problemas importantes de moral, epistemologia ou ontologia que são comuns na situação dos que vivem no continente africano: e a fonte desse complexo comum de problemas, não podendo ser racial, há de residir no meio ambiente africano ou na história africana (APPIAH, 1997, p. 135).

Outro fato interessante é a do filósofo africano e costa-marfinense Paulin J. Houtondji, ao colabor com a discussão bastante relevante sobre a proposta de defesa do cânone filosófico africano, quando convicto afirma que sobre a Filosofia Africana é importante destacar uma dada perspectiva de totalidade sobre seus textos, fundamentados por filósofos africanos em que os próprios autores os qualificam como de cunho filosófico (HOUNTONDJI, 2010, p. 137). Assim, o autor terce dos mesmos princípios reflexivos de Kwasi Wiredu (Gana), Henry Odera Oruka e Peter Boudunrin.

Fato relevante e que também muito contribui com essa pesquisa é o fato de Hountondji (2010) levantar em sua tese o fato de uma contradição no mito

etnofilosófico[22], que tende a afirmar a existência de uma filosofia africana coletiva indígena, que deve ser estritamente distinguida da tradição filosófica ocidental. Todavia, como saída de tal prerrogativa desqualificativa e como forma de poder cumprir a reivindicação de uma filosofia africana, o que ele propõe, sobre o legado teórico da filosofia ocidental, é de certa forma assimilar e transcender bem suas ideias e argumentos para então neutralizá-los. Como o próprio Hountondji afirma a seguir:

> Portanto, é necessário estabelecer discursos e textos científicos e filosóficos, e escrever para a África em vez de para os europeus. Os problemas teóricos devem ser discutidos entre si, os africanos devem confrontar-se e falar uns com os outros em vez de uns sobre os outros (HOUNTONDJI, 2010, p. 138-139).

Neste aspecto, o filósofo reforça a ideia de que para a filosofia garantir seu cânone nos mais variados aspectos existenciais e culturais, sobretudo na proposta no qual aqui provocamos a pensar, será preciso que uma ciência da filosofia (filosofia africana) apropriada seja primeiro criada. Tendo em vista que, os caminhos que se abrem em torno da filosofia será sempre "um processo aberto de reflexão voltado para o conhecimento. Com efeito, como o próprio Noguera (2014) defende, será preciso que uma história da filosofia afroperspectivista, como proposta de uma historiografia inclusiva, seja provocada e colocada em questão sobre os terrenos da reflexão. Sobre tal proposta veremos no subcapítulo posterior.

2.2 Filosofia Afroperspectivista

Sobre a abordagem no qual aqui provocaremos a pensar e que diz respeito à filosofia afroperspectivista, com efeito, vale destacar o que Noguera (2014) traz como proposta de análise a partir de um viés que esteja comprometido com uma história da filosofia plural e diversa. Nesse bojo, outro ponto que poderá nos provocar a pensar e a buscar talvez alternativas numa proposta "Brasil em afroperspectiva", será o fato de ainda termos pouco avançado sobre perspectivas de trabalhos que vise pluriversalizar o processo epistêmico do conhecimento. Sobre esse aspecto, vale então observar a seguir

[22]O termo "etnofilosofia" tem sido usado para designar as crenças encontradas nas culturas africanas. Tal abordagem trata a filosofia africana como consistindo em um conjunto de crenças, valores e pressupostos que estão implícitos na linguagem, práticas e crenças da cultura africana.

o que o filósofo brasileiro Renato Noguera apresenta em sua obra O Ensino de *Filosofia e a Lei 10.639* (2014) a seguir:

> Um exercício filosófico afroperspectivista coloca o Brasil na rota do pensamento. Ora, nos manuais de filosofia é raro que algum nome brasileiro apareça no elenco de filósofas e filósofos. A dupla injunção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos impõe outra problematização: existe uma produção filosófica brasileira que não tenha como fiadora filosofias europeias ou estadunidenses? Ou, como se diz, a filosofia no Brasil precisa ser sempre uma resenha de filósofos europeus? Não estou recusando a relevância do fichamento crítico interpretativo dos escritos europeus e estadunidenses; mas, por que ainda deveríamos estar restritos a esse modelo? Afinal, tratar a história e a cultura africana e afro-brasileira como protagonista, para entendermos as formulações intelectuais feitas no Brasil, coloca em pauta uma "nova" bibliografia para a filosofia. No século XX, o Brasil teve um filósofo que, através da antropofagia tomada como um "método", escreveu uma filosofia afro-brasileira e indígena dentro de uma proposta antropofágica, usando a literatura como meio para a sua filosofia, fazendo do romance um tipo de texto filosófico (NOGUERA, 2014, p. 76-77).

Pois bem, como já mencionado no capítulo anterior dessa pesquisa, no qual foram levantados problemas e questões relevantes no que diz respeito à Lei 10.639 (documentos complementares) e o ensino de filosofia, a nossa proposta a partir desse ponto será levantar questões importantes no qual nos possibilitará pensar numa proposta de filosofia onde possa ser quebrado alguns tabus, como mencionado acima pelo autor.

Ainda sobre as contribuições do pan-africanista e brasileiro Abdias do Nascimento, destaca-se alguns pontos como por exemplo, escritos do fim dos anos de 1950 até meados de 1970, nos quais o filósofo tratou da inserção e da exclusão negra da dinâmica social brasileira, como um renitente combatente do racismo antinegro brasileiro. Visto que num determinado momento de sua vida, foi exilado em terras estadunidenses o que pôde contribuir para que Nascimento incluísse na sua agenda de pesquisa o racismo antinegro no Brasil dentro de uma lógica global: entre os anos de 1970 e final dos anos 1980, o diálogo com os direitos civis e uma leitura mais aguda do pan-africanismo deram a tônica aos seus escritos. Numa espécie de terceira fase de sua trajetória, retorna ao Brasil do exílio, sua participação política, sua luta pela implementação de políticas públicas de igualdade racial e atuando como Senador Federal, o possibilitaram está sempre em ações de ativismo contra o racismo antinegro.

No seu livro *O quilombismo* (2002), a proposta principal de seu trabalho tem como princípio apresentar uma perspectiva política e social de organização em bases africanas, afro-brasileiras, tendo o "quilombo" como modelo. Todavia, o conceito *quilombismo*, criado por Abdias do Nascimento, tem como proposta trazer à cena uma estética negra, numa política negra, assim como propostas de possibilidades de reconfiguração das relações sociais. O próprio Nascimento (1980) afirma que a capacidade de fazer política a partir de outras perspectivas que não seja as convencionalmente conhecidas do paradigma ocidental, nos oportuniza pensar além das categorias de esquerda e direita. As próprias culturas africanas são flexíveis e criativas, assim como bastante seguras de si mesmas, a ponto de interagir espontaneamente com outras culturas. Assim, o que está em jogo é perceber que pensadores como Abdias do Nascimento não podem deixar de participar e complementar as bases do cânone da história da filosofia no Brasil, tendo em vista que suas autorias e produções darão base e fundamento para à filosofia afroperspectivista.

Outra perspectiva muito importante que nos ajuda a pensar e compreender as propostas da filosofia afroperspectivista é o fato de possibilitar romper com variados tabus. Nota-se claramente que a história da filosofia ocidental está imersa em dogmas e tabus. Vejamos o que Noguera nos apresenta a respeito:

> [...] O da certidão grega assinada por Tales de Mileto e/ ou Sócrates e ou Platão é um dos que mais tem sido blindado nos meios acadêmicos. Uma ilustração razoável desse tabu da filosofia ocidental está presente no desenho hegeliano da história da filosofia. Hegel elegeu a coruja como "mascote" de um pensamento eurocêntrico e excludente. Pois bem, a história da filosofia em afroperspectiva também tem seu mascote. Afinal, Hegel popularizou a imagem da coruja como símbolo da filosofia, numa alusão explicita à deusa Minerva, versão romana de Atena, deusa da sabedoria e da guerra na mitologia grega. A coruja alça voo à noite, enxerga no escuro, o pescoço gira 360º.
>
> Pois bem, faço uma conjectura: numa abordagem filosófica afroperspectivista – leia-se a reunião de produções filosóficas africanas, afrodiaspóricas e comprometidas com o combate ao racismo epistêmico -, o animal símbolo é a galinha-d'angola. Na mitologia iorubá, a galinha-d'angola é responsável pela manutenção do equilíbrio porque mantém o axé (energia vital) em circulação. Ao invés da coruja de Minerva, baseada na mitologia greco-romana, o animal símbolo da filosofia (afroperspectivista) é a galinha d'angola, que integra o universo mítico iorubá. Ela representa, em certa medida, a iniciação ao conhecimento de si, a capacidade de escolher e se comprometer com um caminho diante de inúmeras possibilidades. Ou ainda, a condição indispensável para materialização da capacidade de

> se manter em equilíbrio e harmonizar o ori (cabeça num sentido mais amplo do que o usado comumente) (NOGUERA, 2014, p. 80-81).

Sobre os tabus apontados pelo autor nos quais a historicidade da filosofia ocidental está imersa, Noguera (2014, p. 93) também destaca que a Filosofia Afro-Brasileira fornece pontos e estratégias relevantes para referenciar a uma História da Filosofia, entendendo que por meio dessa estratégia de abordagem epistêmica e de historicidade do pensamento filosófico também dará base a esse modo de ensino filosófico conforme apontam o PCNEM e OCNEM. Apoio esses que darão sobretudo corpo para fundamentar páginas dessa produção sobre Filosofia Africana, Filosofia Afrodiaspórica e, de modo mais geral, o que diz respeito a Filosofia Afro-Brasileira. Visto que diante da potencialidade dessa última, as perspectivas de abordagens e produções estarão compostas sobre um valioso e rico universo cultural afro-brasileiro, tendo em vista os modos e as práticas de pensamentos africanos que se reterritorializaram, se modificaram, negociaram conflitos, construções de identidade etc. no Brasil. No entanto, sobre essa abordagem, o filósofo Noguera enriquece dizendo o seguinte:

> Capoeira, jongo, congada, candomblé e maracatu são alguns exemplos do riquíssimo universo cultural afro-brasileiro. Por exemplo, a capoeira é de origem africana, mas não existia inicialmente na África no mesmo formato inaugurado no Brasil. As hipóteses mais recorrentes apontam semelhanças com Ngolo, a dança da zebra, que fazia parte do rito de passagem dos meninos para a condição de homem entre alguns povos bantófonos que viviam no sul da atual Angola (principalmente os mucopes). No caso do jongo -, a roda envolve cantorias e danças. Pois bem, uma filosofia afro-brasileira deve dialogar com esse universo cultural abertamente, disponível para pensar filosoficamente as questões que atravessam e constituem essas práticas, os seus contextos, suas implicações, etc (NOGUERA, 2014, p. 94).

Haja vista que sobre a mesma pegada de argumentos e defesa epistêmica das bases de pensamento filosófico afro-brasileiro, Noguera nos contempla dizendo que um grande exercício com bases críticas que podemos fazer é imaginarmos o quanto as escolas brasileiras poderão potencializar através de seus professores e professoras de filosofia ou de outras áreas determinada cisão, tendo em vista por exemplo a *cabeça* e o *corpo*.

> A filosofia afro-brasileira pode ser um grande exercício crítico. Por exemplo, a Escola – enquanto instituição formal – parece pressupor uma hierarquia entre a razão e a emoção, uma cisão entre a *cabeça* e o *corpo*, alguma coisa que vários filósofos acidentais, tal como fez Nietzsche, têm criticado: um esquecimento do corpo. Vale lembrar que esse esquecimento tem na própria tradição filosófica ocidental, a sua elaboração e seu desenvolvimento. Um exercício filosófico afro-brasileiro pode trazer o "corpo" para a sala de aula de modo integrado, articulado, positivado e originário. O pensamento filosófico em termos afroperspectivistas, pode ser interpretado, interpelado e percebido como um produto corporal ao invés de como uma fabricação mental? De que maneira? Pois bem, essas questões podem ser pensadas através de patrimônios imateriais como o samba e a capoeira por exemplo. Atualmente, trabalhos como a roda de filosofia tem procurado pensar a filosofia afro-brasileira a partir do samba. Nos últimos anos, tenho coordenado pesquisas que têm focado no samba, no futebol, na capoeira, no jongo e no candomblé como canais de diálogo para um exercício filosófico (NOGUERA, 2014, p. 94-95).

Ainda sobre alguns aspectos da filosofia afroperspectivista como forma de driblar argumentos e tabus que tendem a afirmar uma única possibilidade inventiva de pensamento, será complementada no capítulo posterior alternativas que possibilitem apresentar propostas que fomente um currículo com bases filosóficas afroperspectivistas no Ensino Básico no fundamental II. De fato, o que podemos destacar sobre as propostas afroperspectivistas que dão bases para a ação criativa e potenciadora para as propostas filosóficas é o que Abdias em sua obra *O Genocídio do Negro Brasileiro* (2017) nos ajuda a pensar. O autor e militante contribui sobre a ideia quando afirma que seu trabalho de militância mediante as propostas de potencializar as vidas negras e as matrizes de cultura africana existente no Brasil, foram fiéis sobre a garantia de evitar forças e formas aniquiladoras e imobilistas de instituições acadêmicas.

O seu trabalho sobre as propostas emancipadoras do Teatro Experimental do Negro (TEN) foi apresentada de modo a não proporcionar descanso frente as mais variadas injustiças de garantias humanas. Assim, pode fomentar formas provocadoras e de garantias sobre as aventuras das experimentações criativas, propondo caminhos inéditos ao futuro do negro, junto ao desenvolvimento da cultura brasileira. Tendo em vista que, para atingir seus objetivos, o TEN se desdobrou em várias frentes, como afirma o próprio Nascimento (2017, p. 163), tanto denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas, como também resistia à opressão cultural da brancura

(BRANQUITUDE). Dessa forma, cabe ainda destacar que suas ações tiveram como estratégia instalar mecanismos de apoio psicológico para que o negro pudesse dar um salto qualitativo para além do complexo de inferioridade a que o submetia o complexo de superioridade da sociedade vigente de sua época e que ainda tanto vigora em diversos aspectos da sociedade atual. Foi nessa pegada criativa, portanto, que o TEN de Abdias do Nascimento pode instaurar seu processo de revisão de conceitos e atitudes, visando sobretudo o que ele chamou de liberação espiritual e social da comunidade afro-brasileira. Mais ainda, o que se denomina como destaque de sua etapa inicial, quando toda a sociedade se vê convocada a conjugação dos esforços coletivos da atual sociedade e sobretudo das gerações futuras negras brasileiras.

Sobre as bases do que Abdias do Nascimento classifica de complexo de superioridade, fazem coro, junto ao autor, alguns trabalhos relevantes de maneira a colaborar com a desconstrução desse conceito de superioridade e garantia de suas bases universais. Vale destacar o trabalho feito sob a estrutura coletiva de pensadoras e pensadores brasileiras(os), juntamente com o trabalho de organização do filósofo Wallace Lopes Silva, ao nos blindar com a obra *Sambo, Logo Penso: Afroperspecltivas filosóficas para pensar o samba* (2015). Um valioso e importante trabalho de junção coletiva que tende a não somente apresentar construções filosóficas de culturas afro-brasileiras, mas, sobretudo, garantir o lugar de afirmação e identidade negra no processo de construção de conhecimento filosófico. O trabalho contou com a coordenação dos filósofos Renato Noguera, Marcelo Moraes e Sylvia Arcuri. Ambos construtores e defensores de uma filosofia pluriversal e afroperspectivista. No capítulo *Sambando para não Sambar Afroperspectivas Filosóficas sobre a Musicidade do Samba e a Origem da Filosofia*, Noguera introduz a seguinte ideia:

> No início deste capítulo é um abre-alas, tal como na marchinha de Chiquinha Gonzaga: "oh abre alas que eu quero passar, oh abre alas que eu quero passar". Nós queremos passar e convidamos quem lê para atravessar a avenida conosco, seguindo um bloco que pretende filosofar através de conceitos *pedestres*, juízos *passistas* através dos métodos da roda, usando como crivo de medição do desempenho de um argumento estar odara. Por outro lado, o bom raciocínio não pode se separar da alegria, que ficou bem dito pelo filósofo brasileiro Oswaldo de Andrade (NOGUERA 2015, p. 31).

Todavia, o que o autor aponta são questões que somadas apresentam um enredo. Podendo, então, indagar a respeito da origem e universalidade epistêmica da filosofia, com sua certidão grega, o autor dialoga provocando a pensar sobre a seguinte questão:

> [...] O percurso do samba que de cultura marginal passou à musicidade símbolo do Brasil é parte fundamental de nossa pauta filosófica. Importante uma ressalva sobre essa maneira de filosofar: a emergência desta filosofia não tem nada de original, tampouco de inédito; apenas reaparece buscando mais atenção para sua agenda de pesquisa. A agenda filosófica afroperspectivista tem temas como: samba, futebol, o drible como método intelectual, a roda como metodologia de pesquisa, capoeira e seus movimentos como conceitos argumentativos, jongo, candomblé, greve, black blocs, Lei Maria da Penha, Movimento Negro, Movimento de Mulheres, Movimento LGBT, a vida na cidade grande, rolezinho, o ser, justiceiros de classe média, a cultura da competição e da corrupção, ações afirmativas, discriminação positiva e políticas públicas, a desordem urbana, dentre outras. Por meio de cinco intertítulos, vamos alinhavar argumentos afroperspectivista que vão tratar de samba e filosofia. Nós começaremos com o tópico enredo passando para a bateria, esta por sua vez, seguida da evolução e fechando com conclusões parciais intituladas de apoteose a respeito de uma ética da malandragem (NOGUERA, 2015, p. 31-32).

A relevância desse trabalho numa abordagem filosófica e afroperspectivista dos autores, é de fato trazer à tona, a partir de perspectivas da filosofia e do samba, provocações a respeito do "nascimento da filosofia". Assim, características como a trajetória do samba de marginal a símbolo cultural, possibilitará pensar, em paralelo, questões como o próprio racismo epistêmico onde as diversas possibilidades de pensar a filosofia, são colocadas as margens do cânone da filosofia. Por fim, questões como as filosofias africanas, ameríndias, afrodiaspóricas, indígenas, latino-americanas, femininas, suburbanas, da infância, dentre outras que até mesmo desconhecemos, não são vistas e nem tidas nos meios acadêmicos como possibilidades potenciadoras de pensar filosoficamente.

No trabalho do Renato Noguera *Denegrindo a Educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*, o autor reforça, ancorado por reflexões filosóficas, a ideia de pensar por vias educacionais a desconstrução desse racismo epistêmico. A proposta do filósofo tende a descrever caminhos e possibilidades filosóficas afroperspectivistas como uma espécie de exercício que dará sobretudo, visibilidade e corpo às pesquisas africanas e afrodiaspóricas. A partir da proposta

apresentada vale destacar a seguinte incursão da ideia universal que vigora sobre a Filosofia:

> O ponto de partida deste ensaio é uma inflexão. É preciso prevenir leitoras e leitores que se trata de um ensaio curto de caráter introdutório. Vamos empreender uma incursão filosófica afroperspectivista, trabalhando o conceito de denegrir como possibilidade de encontrar sentidos relevantes para uma educação pluriversal. Considerando que a educação atravessa uma série de tensões em torno da ideia de que o acesso às instituições de ensino é um direito social de todas as pessoas e, ao mesmo tempo, o respeito às diferenças exige a diversidade de narrativas, de lógicas e epistemologias no currículo. Um dos desafios está na busca de equidade das perspectivas culturais e no efetivo exercício da interculturalidade (NOGUERA, 2012, p. 62).

Ressalto que, questões que atravessarão provocações a respeito do currículo eurocentrado, assim como propostas colaborativas para um currículo pluriversal e afroperspectivista serão tema de reflexões do capítulo seguinte. Logo, o destaque em si, no qual podemos dar é, sem dúvida, discutir e levantar questões em termos de a escolarização não poder ser entendida como um processo de modelo único, como uma espécie de *manorracionalidade*, conceito que será mais detalhado no capítulo próximo.

No entanto, o que pretendemos provocar é que a filosofia é pluriversal e, portanto, não poderá ser restringida a alguns sistemas locais e sob determinada quantidade de métodos. Nesse sentido, que a partir dessa pesquisa trazemos outras possiblidades de pensar a filosofia sobre a abordagem a qual denominamos de afroperspectividade ou filosofia afroperspectivista (NOGUERA, 2015, p. 35).

Todavia, a inspiração para a descrição da filosofia afroperspectivista surge a partir de diversas leituras acadêmicas tendo em vista a possibilidade de proclamar a utilidade do inútil. A ideia de pensar a centricidade africana a partir das reflexões de Molefi Kete Asante, cientista e filósofo afro-americano, que nos ajuda a pensar na ideia de um exercício filosófico mundanizado para melhor nos esclarecer sobre as propostas da filosofia afroperspectivista. Visto que, Asante (1987ª, 1987b, 2013) sistematiza a afrocentricidade, explicando que a centricidade é uma perspectiva que localiza a pessoa a partir de seu eixo cultural e histórico.

O argumento de Asante (2009, p. 96) traz uma compreensão interessante sobre os fatos e que nos ajuda melhor fundamentar e a compreender nossa proposta, visto que

sustentada pela relevância de sua *localização*[23], tida como eixo epistêmico, caminha a nos localizar sobre a abordagem de um ponto de partida para formulação de investigações intelectuais e práticas políticas baseadas, gestadas (nascidas) e desenvolvidas sobre um repertório que seja histórico e cultural africano. Sobre o paradigma cultural em que Asante sustenta é importante entender que os termos "africano" e "africana" não dirá respeito somente ao continente, mas sobretudo uma espécie de "cosmovisão". Vejamos o que Asante diz:

> O primeiro aspecto que se deve enfatizar é o que significa ser "africano". Não se trata de um termo essencialista, ou seja, não é algo que se baseia simplesmente no "sangue" ou nos "genes". Muito mais do que isso, é um construto do conhecimento. Basicamente, um africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia. Por vezes pode ter participado sem saber o que fazia, mas é aí que entra a conscientização. Só quem é conscientemente africano – que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica – está corretamente na arena da afrocentricidade. Não significa que os outros não sejam africanos, apenas que não são afrocêntricos (ASANTE, 2009, p. 102).

Afrocentricidade é um convite para a crítica ao eurocentrismo, resistência ao *cânone universalista*. Contudo, centricidade é uma maneira de localizar a perspectiva sob a qual o discurso está ancorado. Nos termos de Asante, afrocentricidade é uma ideia "fundamentalmente perspectivista" (ASANTE, 2009, p. 96). Dessa forma, o "centro" da *centridicade* não diz respeito a um núcleo essencialista e dogmático.

No intuito de justificar e fundamentar tais perspectivas apresentadas, vale apena destacar uma série de elementos em que Noguera destaca como sendo de elementos que caracterizam a filosofia afroperspectivista.

> - Afroperspectividade define a filosofia como uma coreografia do pensamento.
> - A filosofia afroperspectivista define o pensamento como movimento de ideias corporificadas, porque só é possível pensar através do corpo. Este por sua vez, usa drible e coreografias como elementos que produzem conceitos e argumentos.
> - Os conceitos afroperspectivistas são construídos a partir de movimentos de coreografia de personagens conceituais melanodérmicos. Nesse sentido, os conceitos são escritos com os pés, com as mãos e com a cabeça ao mesmo tempo.

[23] Localização no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história.

- A filosofia afroperspectivista define a comunidade/sociedade nos termos da cosmopolítica bantu: comunidade é formada pelas pessoas que estão presentes (vivas), pelas que estão para nascer (gerações futuras/futuridade) e pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade).
- A filosofia afroperspectivista é policêntrica, percebe, identifica e defende a existência de várias centricidade e de muitas perspectivas.
- A filosofia afroperspectivista não toma o prefixo "afro" somente como uma qualidade continental; estamos diante de um quesito existencial, político, estético e que nada tem de essencialista ou metafísico.
- A filosofia afroperspectivista usa como método, um modelo de inspiração das rodas de samba, candomblé, jongo e capoeira que serve para colocar as mais variadas perspectivas na roda antes de uma alternativa ser alcançada. A roda é uma metodologia afroperspectivista.
- Afroperspectividade é devedora da filosofia ubuntu de Mogobe Ramose.
- Afroperspectividade define competição como cooperação, isto é, competir [significa *petere* (esforçar-se, buscar) *cum* (juntos)], localizar alternativas que são as melhores num dado contexto, mas, não são únicas, tampouco permanentes e devem atender toda a comunidade.
- Afroperspectividade é devedora do *Nguzo Saba* formulado por Maulana Karenga, isto é, se baseia nos sete princípios éticos que ajudam a organizar e orientar a vida. A saber: Umoja (unidade): empenhar-se pela comunidade; Kujichagulia (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós; Ujima (trabalho e responsabilidade coletivos): construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto; Ujamaa (economia cooperativa): interdependência financeira, recursos compartilhados; Nia (propósito): transformar em vocação coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico; Kuumba (criatividade): trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada; Irani (fé): acreditar em nossas(os) mestres.
- Afroperspectividade é devedora das reflexões e inflexões filosóficas de Sobonfu Somé, definindo o amor como um projeto espiritual e comunitário que serve para manter a sanidade individual e deve contar com o apoio de uma comunidade para ser preservado.
- Afroperspectividade define o tempo dentro do *itan* [verso] iorubá que diz: "Bara matou um pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje". O tempo não é evolutivo, tampouco se contrai ou pode ser tomado como um círculo ou uma linha reta; mas, de modo simples diz que o passado é definido pelo presente e o futuro é um conjunto de encruzilhadas, isto é, destinos (*odu*).
- Afroperspectividade permanece em aberto, sempre apta a incluir perspectivas que usem o conceito de *odara* como crivo de validade de um argumento, entendendo *odara* como *bom*, na língua iorubá uma espécie de bálsamo de revitalização existencial (NOGUERA, 2015, p. 46-47).

Em outros termos, os instrumentos acima apresentados nos possibilitam elencar a existência e o papel epistêmico e metodológico que a filosofia afroperspectivista pode oferecer, para que os métodos de abordagem filosóficos estejam no caminho de uma proposta pluriversal em vez de universal, ocidental e eurocêntrica. Os próprios métodos filosóficos de abordagem propostos por Mogobe B. Ramose[24] na filosofia ética africana, já demonstram uma potencialidade epistêmica sobre o método característico Ubuntu[25].

Em seu trabalho *A Filosofia do Ubuntu e Ubuntu como uma Filosofia* (1999), Ramose remete o conceito *Ubuntu* como uma espécie de raiz da Filosofia Africana. Vejamos como o filósofo sul-africano apresenta tal conceito:

> Filosoficamente, a melhor forma para aproximar-se deste termo é tomá-lo como uma palavra hifenizada, ubu-ntu. Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu* e na raiz *ntu*. Ubu evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, ubu é sempre orientado para um ntu. Em um nível ontológico, isto não é uma separação e divisão estrita e literal entre ubu e ntu. Ubu e ntu não são radicalmente separáveis e realidades irreconciliavelmente opostas. Pelo contrário, são mutualmente fundadas no sentido em que são dois aspectos da existência como uma unicidade e inteireza indivisível. Portanto, ubu-ntu é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano dos povos de línguas bantas. É a indivisível unicidade e inteireza da epistemologia e ontologia. Ubu é geralmente entendido como a existência e pode ser dito como uma ontologia distinta. Enquanto ntu é um ponto no qual a existência assume uma forma concreta ou um modo de ser no processo contínuo de desdobramento, que pode ser epistemologicamente distinto (RAMOSE, 1999, p. 02).

Para Ramose, a *filosofia ubuntu* classifica a *"comunidade"* de maneira lógica e historicamente anterior ao indivíduo. Essa comunidade se caracteriza de maneira

[24]**Mogobe Bernard Ramose** é professor de filosofia da Universidade da África do Sul – Unisa e diretor do Centro de Aprendizagem Regional da Unisa, em Adis Abeba, na Etiópia. Doutor em filosofia pela Katholieke Universiteit Leuven, da Bélgica, desenvolve sua pesquisa nos campos da filosofia africana e da filosofia da política, direito e relações internacionais. Trabalhou na Universidade do Zimbábue e de Venda, na África, assim como na Tilburgh University, na Holanda. É autor, dentre outros, de African philosophy through ubuntu.

[25]Termo que se encontra em várias línguas banto. Trata-se de duas palavras em uma, a saber: "ubu" e "ntu" no grupo nguni de línguas; botho, "bo" e "tho", no grupo sotho de línguas; e hunhu, "hu" e "nhu" em xona. É um conceito filosófico no sentido comum da filosofia como amor à sabedoria. Mas é também um conceito filosófico no sentido estreito da filosofia como disciplina acadêmica. Nesta última acepção, o ubuntu tem três sentidos inter-relacionados básicos: como uma 1) ontologia, 2) epistemologia e 3) ética.

dinâmica entre três esferas: as dos vivos, a dos mortos-vivos e a dos ainda não nascidos. Portanto, *ubuntu* pode ser compreendido como uma ontologia, uma epistemologia e uma ética, sendo sua noção mais fundamental a filosofia do *"Nós"*. Em termos coletivos, o ubuntu se manifesta nos princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuo, assim como da solidariedade.

Diante de nossa perspectiva filosófica afroperspectiva o conceito *ubuntu* tem o propósito de inserir ideias e propostas de princípios éticos sobre a trajetória oposicionista ao que Ramose (2002) classifica de dogmatismo do raciocínio fragmentado diante de proposições e ações neutralizantes que possibilitem vislumbrar demais propostas epistêmicas e de conhecimento. Portanto, o que queremos justificar e fundamentar é que uma das propostas da Filosofia Africana, sobre a ética *ubuntu*, caminha sobre o comprometimento de demonstrar que um dos primeiros princípios da *ética ubuntu* é a libertação do dogmatismo. Possibilitando, também, imaginar como proposta de flexibilidade orientada para o equilíbrio e para a harmonia no relacionamento entre seres humanos. O próprio filósofo sul-africano reforça afirmando da seguinte maneira:

> É preciso distinguir o coração de UBUNTU de suas várias manifestações exteriores... Neste livro, usarei duas ideias sobre a natureza humana, uma europeia e outra africana, como fundamento para uma ética de UBUNTU para uma nova África do Sul... A ideia europeia é a ideia da liberdade, de que indivíduos têm o poder da livre escolha. A ideia africana é a ideia da comunidade, de que pessoas dependem de outras pessoas para serem pessoas. Eu usarei essas duas ideias para construir uma ética de UBUNTU que seja verdadeira para a tradição africana, mas que também possa ser aplicada ao novo mundo que a ciência e a tecnologia europeias estão criando (RAMOSE, 2002, p. 04-05).

Como Noguera (2015, p. 46) afirma sobre a ideia de que os instrumentos (de percussão) que poderão orquestrar tais perspectivas epistêmicas e pluriversais de conhecimento, não tem como ideal e propósito ser a única e verdadeira nesse propósito, mas de demonstrar que a filosofia afroperspectivista pode fazer o mesmo que a história do samba ao deixar de ser considerada às margens da marginalidade para ser considerada nas formações de base do conhecimento junto às academias no processo de uma educação antirracista.

Portanto, caminhando para as conclusões de nossas hipóteses, mesmo que de forma parcial e limitada, o que pretendemos, a partir de nossas considerações, perspectivas e propostas é que a filosofia afroperspectivista possa colaborar com diversas trajetórias e proporcionar campos férteis. O que pretendemos e que consideramos de maior relevância sobre as provocações atinentes a esta pesquisa é que juntos possamos sempre pensar sobre os mais variados assuntos considerados marginalizados e poucos explorados pela filosofia acadêmica e dos manuais escolares. Tendo em vista até mesmo o que Noguera (2015) nos apresenta a partir da letra de um samba que pretende se juntar as nossas rodas de filosofia.

A filosofia da malandragem
Malandro samba para não sambar
Malandro samba para não sambar
Como é bom vadiar
Vadiagem é coisa boa
malandro nunca está à toa
vem filosofar, vem sambar para não dançar
malandragem é querer bem
e se cuidar também

Vadiar é filosofar
filosofar é sublime alegria
linda viagem
viva a malandragem (refrão)

O papo de malandro é reto não faz curva
malandro entra na chuva
sente com a cabeça e pensa com o coração
diante de problema se vira na solução
ginga pra lá, ginga pra cá
malandro é feito de vadiar

3. O ENSINO DE FILOSOFIA NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA

> *Todas as meninas e todos os meninos nascem livres e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos. Nenhuma vida vale mais do que a outra diante do fato de que todas as crianças e todos os adolescentes do planeta são iguais*[26].

3.1 O Ensino de Filosofia no Fundamental II

Pensar e agir para uma educação de qualidade e igualitária, serão sempre premissas que qualquer pesquisador(a) da área educacional visará provocar a refletir. Nesse aspecto, ainda sob as provocações dos capítulos anteriores, tentaremos neste capítulo trazer alguns aspectos introdutórios e apresentativos sobre o processo metodológico e didático que a disciplina Filosofia designa a ser implementada sobre as práticas educacionais nas salas de aulas. Talvez, o que poderá não ser comum será pensar suas práticas epistêmicas e reflexivas na segunda etapa do Ensino Básico (Ensino Fundamental II), mesmo não desconsiderando algumas pesquisas e práticas realizadas sobre o teor das reflexões, de suas importâncias e práticas.

A disciplina Filosofia faz parte do projeto pedagógico e mesmo diante das incertezas, que ao longo de sua trajetória sempre ameaçaram à sua extinção, está presente no sistema educacional brasileiro, sobretudo, no Ensino Médio desde 2008[27]. Há, no nível do Ensino Fundamental II, já algum tempo, iniciativas de introdução da disciplina, embora configurem ações isoladas de algumas instituições educacionais, de modo geral, particulares que não têm obrigatoriedade legal. Espera-se na disciplina de Filosofia, ministrada na segunda etapa do Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º ano, envolvendo discentes de 11 a 14 anos, permitir desenvolver reflexões associadas à aprendizagem filosófica sobre temáticas que muito podem contribuir para a

[26] Relatório da 27ª sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas, maio de 2002, intitulado *Um Mundo para as Crianças*.

[27] Após quase 40 anos, as disciplinas de filosofia e sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio.

iniciação de um pensamento autônomo, cuja visão de coletividade, liberdade e responsabilidade alicerçam os princípios de cidadania dos discentes da Educação Básica.

Sobre questionamentos que permeiam a visibilidade da justificativa de sua permanência e práticas em sala de aula, o filósofo Sílvio Gallo, apesar de discorrer suas teorias pautado por perspectivas eurocêntricas da filosofia, apresenta tais prerrogativas em sua obra *Filosofia do Ensino de Filosofia* (2003), com objetivo de apresentar às bases nítidas sobre a provocação das práticas e existência da filosofia na formação do educando(a). Entretanto, justifica-se, a partir da ideia do autor, que a presença inerente da disciplina filosofia sobre suas práticas, apesar de ainda muito ser questionada, necessita de pesquisa que, de alguma forma, possibilite apresentar e justificar sua relevância sobre o desenvolvimento e aprendizado dos discentes, estimulando o exercício da reflexão e do pensar (GALLO, 2003, p. 33-34).

Ainda sobre uma breve descrição, mediada pela característica da importância do filosofar, na segunda etapa do Ensino Básico, vale destacar alguns pontos do trabalho de pesquisa em que Renato Noguera tem contribuído sobre a filosofia e a infância mediadas por alguns aspectos que norteiam o pensar sobre as relações entre a escola e a(s) infância(s), entre a escola e as crianças. De maneira geral, refletir como a ação infantilizadora tem sido pensada e tratada por algumas instituições escolares, assim como tentamos aqui pensar e colaborar sobre prerrogativas de reconhecimento e valorização das práticas filosóficas na sala de aula.

Talvez, um dos caminhos que nessa pesquisa tentaremos seguir seja pensar o protagonismo que as ações infantilizadoras poderão contribuir para fundamentar as práticas filosóficas no ensino fundamental II. Antes mesmo de uma apresentação de tais práticas, ressaltamos o reconhecimento das práticas do brincar, abordada por Noguera (2019) como ferramenta no intuito de que a filosofia possa contribuir para uma educação aberta e pluriversal. Vejamos o que o autor apresenta a respeito:

> Numa galáxia distante existiam mundos diferentes, diversas moradas. Todos os seres viviam sob a força da Infância. Fossem bichos humanos, flores, vegetais, bichos onças ou de outros tipos; todos os seres nasciam, cresciam e morriam assumindo o mistério da vida, experimentando conflitos e disputas, choros e sorrisos. Todos se divertiam diversamente sem conversão e sem pensar igual. Das disputas não surgiam gente derrotada. Mas, somente pessoas que

> aprendiam a brincar de muitos modos. Não existia paraíso, tampouco inferno. O governo era feito de brincadeiras, todas as pessoas podiam cirandar em todas as posições da roda. Brincar era tanto ordem quanto mandamento, brincar era a regra e brincar era a maneira de exercer a desobediência, o brincar era a norma vivente da Infância. Viver era sinônimo de infância e brincadeira (NOGUERA, 2019, p. 127).

No entanto, a partir da ideia do autor, provocamos a pensar sobre a força protagonizadora da infância que nos permiti imaginar o quanto as práticas filosóficas, nas primeiras etapas do Ensino Básico será importante para a desenvoltura dos discentes. Considerando que o brincar também fará parte desse processo. Em contrapartida, afirmamos que as práticas educativas sem a imaginação e fantasia, sobretudo, na filosofia, tendem a se transformar em práticas patéticas e caretas. De certa maneira, aqui não iremos estender uma atenção filosófica e formadora sobre os aspectos centrais da infância, embora, merecedora, mas pensar sobretudo a partir algumas hipóteses sobre o ensino de filosofia no fundamental II. A partir de então, pensaremos suas práticas no município Seropédica, município esse brasileiro localizado geograficamente na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a 75 quilômetros da capital do Estado. Onde faz divisas com os municípios do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Japeri, Queimados, Itaguaí e Paracambi. A cidade ocupa uma área de 283,634 km², e sua população foi estimada, no ano de 2018, em 86.743 habitantes pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo, então, o 31º município mais populoso do Estado.

O trabalho de Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, intitulada de *A constituição do sistema municipal de Seropédica-RJ*[28], contribui com esse momento da pesquisa ao nos ajudar na identificação e compreensão de alguns aspectos educacionais desse município, principalmente, no que se refere aos aspectos da criação das primeiras escolas até a inclusão do ensino de Filosofia no município.

Embora seja uma cidade-dormitório, a partir da compreensão de que grande parte da população trabalhadora tem seus empregos localizados em municípios próximos é, também, conhecida como cidade universitária por ter o campus principal da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. As unidades escolares, tanto as

[28] Recebido em 13/07/2015. Aceito para publicação em: 02/12/2015. A pesquisa ora apresentada é fragmento de uma investigação, tese apresentada e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo tema refere-se à relação entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a educação municipal de Seropédica.

escolas da rede privada, como as pertencentes às redes estadual e municipal, sendo esta última a que mais nos interessa como parte integrante deste produto, e que surgiram a partir da instalação da atual Universidade.

Conforme análise de Souza e Faria (2003, p. 52) vale destacar que a escola pública é o *locus* em que diferentes projetos de sociedade se confrontam e disputam a possibilidade de construir uma nova sociedade. Ressaltando que em tais instituições convivem profissionais da educação que, em alguns aspectos, buscam refletir a possibilidade de constituir a escola como uma instituição que represente um espaço voltado para a construção de uma sociedade socialmente referenciada, onde as possibilidades de debates, sobre as transformações sociais, assumem um *locus* privilegiado.

A partir disso, destacamos que a educação que hoje conhecemos em Seropédica teve início nos limites municipais de Itaguaí. Todas as escolas municipais de Itaguaí, localizadas no antigo distrito, foram transferidas para a nova esfera municipal: eram dezenove unidades escolares, distribuídas por vários bairros, localizadas na área rural dos limites territoriais do município, além do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) Paulo Dacorso Filho.

Até a emancipação, a Prefeitura de Itaguaí construiu, com seus próprios recursos, oito unidades escolares, como se observa pelo documento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Seropédica. Duas outras foram construídas por moradores, outra funciona em prédio estadual, e, por fim, as oito restantes são escolas estaduais que foram municipalizadas, em sua maior parte, no ano de 1993.

Sobre a constituição do sistema de ensino público seropedicense, vale destacar o seguinte, conforme Bertha do Valle (2008, p. 58), a política de municipalização, em uma perspectiva descentralizadora, atende aos preceitos estabelecidos pelo Banco Mundial[29], transferidos para os municípios brasileiros as principais tarefas atinentes à educação. Assim, a carta constitucional vigente confirma a importância dos municípios ao determinar que a responsabilidade sobre o ensino fundamental cabe, obrigatoriamente a eles (prefeituras), que assumem a tarefa de assegurar a Educação Infantil. O artigo 18 da Constituição Federal, afirma que a "organização política

[29] O Banco Mundial é o organismo internacional que concede empréstimos para os países subdesenvolvidos, com a inclusão de investimentos no setor educacional, e que, sobretudo, a partir dos anos de 1970 vem estendendo suas ações no sentido de influenciar as políticas públicas nesse campo.

administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos". Portanto, atualmente, os municípios são entes da federação, assim como, os estados, assumindo na educação um papel preponderante, pois envolve a tarefa de gerir os primeiros anos de escolaridade da educação brasileira.

Apontamos que a educação de Seropédica começou a se constituir efetivamente como uma rede de ensino a partir de 1997, no momento em que a região assumiu sua condição de município emancipado, autônomo, com seus poderes instituídos. Os representantes dos poderes executivos e legislativo haviam sido eleitos no ano anterior (1996), mobilizando a população para iniciar a nova situação administrativa. Nessa época, a população do município atingia um quantitativo de 54.937 habitantes, segundo os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O sistema de ensino de Seropédica instituiu-se a partir das legislações municipais. O texto da Lei Orgânica de Seropédica trata sobre Educação em capítulo próprio, inserido no Título V, intitulado *Da Ordem Econômica e Social*. A Lei Orgânica de Seropédica faz menção ao sistema de ensino no artigo 140, enquanto no artigo anterior utiliza-se da expressão rede de ensino, que aparece em alguns de seus incisos, como se pode observar nos trechos destacados abaixo:

> Art. 139 – O dever do Município com a educação será efetivado mediante garantia de:
> (...)
> § 3º - Recensear periodicamente as crianças em idade escolar, com a finalidade de orientar a política de expansão da rede pública municipal de educação e investimentos.
> (...)
> § 5º - Instituir nas escolas da rede municipal, ação cultural integrada à política educacional do Município, pelos seus órgãos específicos, ficando a orientação dessa política cultural educacional a cargo da Secretaria Municipal de Educação.
> (...)
> Art. 140 – O sistema de ensino municipal assegurará aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (LEI ORGÂNICA DE SEROPÉDICA, 1997).

Desta forma, destacamos que o município de Seropédica optou por criar o seu próprio sistema educacional, tendo em vista referir-se a uma rede própria e não à incorporação ao sistema estadual de educação. A cidade atendeu ao previsto pelo

Parecer 30 da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que definiu o termo sistema de ensino, definitivamente, como podemos observar a seguir:

> (...) o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo Poder Público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas a normas gerais vigentes. Os municípios, pela Constituição de 1988, são sistemas de ensino (BRASIL. MEC. CNE. CEB, 2000, p. 13/14).

Portanto, apesar de autores, entre educadores e juristas, discutirem a imprecisão do termo, do ponto de vista legal, a educação brasileira organiza-se em sistemas de ensino nos diferentes âmbitos administrativos: municipal, estadual e federal.

Além da Lei Orgânica, a cidade possui duas outras legislações que normatizam sobre o tema da educação. O Regimento Escolar e o Plano de Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município, aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores. A Secretaria Municipal de Educação é o órgão responsável por coordenar e planejar as ações do sistema municipal de educação.

Como parte integrante do processo de inserção do ensino de filosofia no município de Seropédica, cabe destacar o Plano Municipal de Educação que teve início seu processo de alinhamento no dia 09 de fevereiro de 2015 com amplo debate realizado em todas as unidades escolares e contou com a participação do corpo docente da Rede Municipal de Seropédica, equipe pedagógica, alunos e Conselho Escolar. Visto que nesses encontros todos os participantes tiveram a oportunidade de discutir as estratégias e as ações que, posteriormente, iriam nortear o desenvolvimento educacional, ao longo dos próximos dez anos, no Município de Seropédica, onde também contribuiriam para o alcance das 20 metas estabelecidas pelo PNE, tendo em vista a consolidação de uma educação pública de qualidade neste Município (Plano Municipal de Educação, 2015).

Tratando-se do Ensino Fundamental no município, o Plano Municipal de Educação (2015), sob as exigências legais da Constituição Brasileira, define que o acesso a esta segunda etapa de ensino é obrigatório e gratuito. Portanto, cabe entender que o não oferecimento do ensino fundamental pelo Poder Público Municipal, ou sua oferta irregular, implica responsabilidade da autoridade competente. Vejamos a seguir,

de acordo com o estabelecido no Plano Municipal de Educação em Seropédica, o que estabelece sobre suas metas:

> A rede municipal oferece o Ensino Fundamental de nove (09) anos que compreendem o 1º ano ao 9º ano de escolaridade obrigatória, ofertado em trinta e seis (36) escolas da rede. O Ensino Fundamental no Município de Seropédica é ofertado ainda nas modalidades de educação de jovens e adultos e educação especial (Plano Municipal de Educação, 2015).

Outro ponto a destacar compreende a partir da estrutura de ensino do município, sobre as formas estratégicas de atenção, ao considerar que estrutura geográfica da região é de fortes características rurais e com uma população distribuída por localidade distantes dos núcleos urbanos, possibilitando, assim, devido às dificuldades de acesso aos centros culturais e de lazer, a implementação, a partir de 2012, do funcionamento de horário integral em 7 (sete) unidades escolares de zona rural. Em relação à segunda etapa do Ensino Fundamental, as séries finais, que corresponde, do 6° ao 9° ano de escolaridade, Seropédica, até 2015, atendia na rede municipal um total 3.285 discentes.

Sobre as unidades escolares de Seropédica que oferecem a disciplina filosofia no Ensino Fundamental II, são no total de 12 (doze) unidades. Cada unidade compõe um tempo (50min.) da disciplina Filosofia, em sua maior parte de um profissional da área. Vejamos a seguir a relação de tais unidades:

> E.E.M. Bananal Rodovia Presidente Dutra Km 37 – Bairro Jardim Maracanã;
> E.E.M. Olavo Bilac Rua Durvalino F. de Jesus, 06 – Km 42 – Bairro Parque Jacima;
> E.M. Gilson Silva Rua João Azevedo s/nº – Bairro Santa Sofia;
> E.M. Atílio Grégio Rua C, s/nº São Miguel;
> E.M. José de Abreu Rua José Eleotério, nº 17 – Bairro Campo Lindo;
> E.M. Manoel de Araújo Dantas Rua F, Q 8 – Loteamento São Francisco – Bairro Canto do Rio;
> E.M. Panaro Figueira Rua Martinho Duarte, 20 – Jardim das Acácias;
> E.M. Pastor Gerson Ferreira da Costa Rua Jaime Martins Reis s/nº – Bairro Boa Esperança;
> E.M. Prom. de Just. Drº André Luiz M.M. Peres Rua Benedito de Castro s/nº – Fazenda Caxias;
> E.M. Ronald Callegário Rua Rita Batista s/nº – Km 40 – Bairro Campo Lindo;
> E.M. Valtair Gabi Rua S.F. Silva, 30 – Boa Esperança;
> CAIC Paulo Dacorso Filho Estrada Rio/São Paulo – Km 47 (Plano Municipal de Educação, 2015).

A partir disso, complementamos ressaltando que diante da perspectiva cultural utilitarista que configura a sociedade brasileira sob os modos significativos da educação, o ensino de filosofia no Fundamental II não está longe de desafios que fundamentem as suas práticas. Por outro lado, ao considerar que a Filosofia é uma disciplina que faz parte do projeto pedagógico e está no sistema educacional brasileiro do Ensino Médio desde 2008; há no nível do Ensino Fundamental II iniciativas de introdução da disciplina, mas trata-se de iniciativas isoladas de algumas instituições educacionais, que não têm obrigatoriedade legal.

Mediante aos fatos, o trabalho de pesquisa intitulada *A Filosofia na Educação Básica: concepções e práticas dos professores do Ensino Médio*[30], desenvolvido pelo Prof. Dr. Wanderley da Silva como atividade prática na disciplina Ensino de Filosofia no ano de 2015, tendo como objetivo divulgar e refletir sobre alguns dados extraídos de uma pesquisa qualitativa com docentes de filosofia do Ensino Médio, como bem demonstra um pequeno fragmento da pesquisa realizada a seguir:

> Durante o primeiro semestre de 2015, dois pontos foram destacados pelos estudantes na disciplina, durante os encontros e nas discussões teóricas em sala, a saber, o da importância da filosofia escolar, e as dificuldades didáticas da sua efetivação a bom tento. A partir da demanda dos discentes, decidimos realizar um conjunto de entrevistas para nos aproximar da percepção dos docentes em exercício na educação básica quanto a esses pontos, pois consideramos que seria uma importante fonte no processo formativo ao que os licenciandos estavam se submetendo (SILVA, 2016, p. 01).

Portanto, ressaltamos que o ponto central da questão é nos provocar a perceber que, apesar de alguns avanços, ao longo das trajetórias de práticas filosóficas nas salas de aulas, ainda perduram desafios estruturais e de garantias de suas práticas, seja no ensino médio como no fundamental II, no qual o foco da referida pesquisa se estabelece. Mas, como Cerletti (2009, p. 33) nos provoca a pensar, quando nos aponta formas de potencialidades a partir das práticas filosóficas diante das inovações praticadas por quem se designa a ensinar filosofia e, sobretudo, a filosofar. Todavia, quem filosofa, pensará os problemas de seu tempo, a favor ou contra a filosofia.

[30] A pesquisa teve origem durante as aulas de ensino de filosofia em 2015, disciplina obrigatória da grade curricular da licenciatura em filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Assim, no intuito de desenvolver aos estudantes a experiência de pensamento, aprendendo a reconhecer e produzir, em seu nível, conceitos, a fazer experiência crítica e refletir a realidade e a própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e frente à realidade que o cerca e, fundamentalmente, para que possa aprender e desenvolver uma atitude interrogativa que lhe possibilite ao desenvolvimento humano, para a partir disso se transformar em indivíduos autônomos no ato de pensar, que a filosofia inicialmente foi pensada para suas práticas no município de Seropédica no Fundamental II.

Um dos pontos importantes desta pesquisa a ser destacado, diz respeito ao fato da enorme dificuldade e poucos documentos disponíveis de registro formal sobre a implementação da disciplina filosofia na grade curricular do município. A maior parte das informações foram coletadas sobre pequenos registros que, ao longo de seus seis anos de existência, são pensadas pelos próprios docentes da área, que a cada início de ano letivo reúnem-se para pensar e estabelecer as práticas filosóficas do currículo mínimo que, durante o ano letivo, serão aplicados em cada unidade de ensino do município.

Destacamos ainda que, no ano de 2013, foi realizado o primeiro concurso visando contratar os primeiros docentes formados em filosofia para lecionar a disciplina. O edital: 01/2013 do concurso, organizado pela instituição AOCP concursos públicos, ofereceu um total de 17 vagas por um período de validade de 2 anos. Atualmente o quantitativo de profissionais que lecionam a disciplina de filosofia no município é de 10 (dez) profissionais, todos efetivos. No subcapítulo a seguir destacaremos alguns pontos relevantes da pesquisa, norteado por um questionário que foi aplicado sob o apoio e colaboração dos atuais docentes de filosofia do município. Tendo em vista que as respostas do questionário ajudarão não somente detectar fatos relevantes sobre a estrutura funcional dos profissionais da área de filosofia no município, mas sobretudo na compreensão e fundamentação de alguns pontos pertinentes ao ensino e aplicabilidade epistêmica e filosófica sob as exigências e urgência da aplicabilidade da lei 10.639.

3.2 A Prática Curricular e a Lei 10.639

> *As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do País.*
>
> *Abdias Nascimento*

O pensamento apresentado acima, nos provoca à reflexão de que as práticas docentes voltadas para aulas de Filosofia, nas escolas do Ensino Básico, podem ser o espaço para se aprender a ordenar ideias, formular questões e, assim, imaginar respostas de forma criativa frente aos grandes desafios postos na sociedade, tais como: a superação da miséria, da fome, da falta de água potável, do cuidado ao meio ambiente, do desemprego, da renda familiar insuficiente, da falta de oportunidade igualitária, da falta de moradia, da necessidade de crescimento sustentável, da saúde mental, da importância da valorização dos princípios éticos do bem comum, do respeito às diferenças etc. A Filosofia pode nos possibilitar a abertura para a mobilização das buscas de respostas, e no Ensino Fundamental II, as respectivas ideias podem partir das reflexões filosóficas que despertem valores morais a condutas responsáveis frente ao mundo. Tendo em vista poder ajudar a preparar o ser humano para a vida. A Filosofia pode, ainda, se mostrar na abordagem das relações interpessoais na sala de aula, uma oportunidade de formar líderes mais capazes para o amanhã. A Constituição Federal, de 1988, já nos provoca a refletir sobre tais práticas:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, o artigo Constitucional dá suporte à Lei Complementar n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as diretrizes e bases do sistema educacional brasileiro. Sendo importante mencionar que a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Contudo, reforçamos a tese que constitui uma lacuna no

currículo do Ensino Fundamental II, fase inicial de formação do estudante no período da juventude, que não está contemplado com a disciplina de Filosofia.

Tais prerrogativas incidiram as provocações iniciais desta pesquisa que nos possibilitaram refletir propostas de elaboração de um questionário, intitulado *Ensino de Filosofia em Seropédica*, no intuito de diagnosticar a prática curricular sobre as propostas da Lei 10.639 de 2003 na segunda etapa da Educação Básica no município de Seropédica. O questionário submetido aos docentes apresenta (dezoito) questões acerca da configuração profissional e práticas pedagógicas, filosóficas e antirracistas nas 12 (doze) escolas do município de Seropédica.

Um ponto a ser destacado sobre a proposta foi a necessidade da relevância em saber que todo questionário, como forma objetiva de instrumento, grande parte das informações coletadas e utilizadas na pesquisa, são acessadas por meio desses questionários. Dessa forma, a utilidade dos questionários para além do âmbito acadêmico, tem sido bastante utilizada nas práticas educacionais (RATTRAY; JONES, 2007).

Por outro lado, a eficácia com base na validade dos resultados da pesquisa, dependerá muito da qualidade das mediações que cada pesquisador(a) infundirá sobre suas metas a serem alcançadas. Conforme as diretrizes orientadas formalmente por Shaughnessy; Zechmeister (2012, p. 173), os resultados de qualquer pesquisa serão inúteis se o questionário for mal elaborado. No entanto, para que sua utilidade seja eficaz, os autores reforçam que todo questionário deverá produzir medidas fidedignas e válidas de variáveis demográficas e de diferenças individuais em escalas de autoavaliação.

Por outro lado, o momento da pesquisa, complementada e mediada sob o fundamento da aplicação do questionário, contou com o apoio fundamental do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Afroperspectivista, Saberes e Interseções (Afrosin) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a coordenação do filósofo Renato Noguera, no qual foi elaborado um método de pesquisa a ser realizada entre professores de Filosofia do Ensino Médio, tendo por atuação as escolas das redes públicas do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Visto que seu objetivo tinha como meta levantar algumas hipóteses relacionadas à aplicação das diretrizes dos

marcos legais 10.639/03 e a 11.645/08 sob os currículos de Filosofia nos cursos médio e superior (NOGUERA, 2014, p. 113).

Respeitando os trabalhos e as orientações mencionadas pelos autores, que buscamos nortear a estrutura da formalidade das perguntas com base no respeito à individualidade e diferenças de cada profissional colaborador(a) que participaram da pesquisa via questionário. Destacamos ainda o fato por serem profissionais de uma prefeitura de característica rural e de um quantitativo de unidades escolares que oferece a disciplina Filosofia, ser um total de 12 (doze), a coleta de dados estabeleceu-se de forma bem modesta com o envio de um link, contendo as perguntas aos nove professores atuantes no ensino de Filosofia em Seropédica. Sobre esse aspecto, consideramos que a aderência pode ser considerada exitosa, visto que sete (77%) responderam ao questionário.

Assim, no intuito de estabelecermos uma mediação entre a disciplina de Filosofia, ministrada no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, que envolve discentes entre as idades de 11 a 14 anos, que nos possibilite provocar reflexões que dizem respeito à aprendizagem filosófica sobre a temática antirracista à luz das exigências legais, que as abordagens das práticas docentes foram elaboradas no questionário. Diante disso, consideramos que a ferramenta, ao complementar a pesquisa, contribuiu afim de evidenciarmos como as propostas educacionais para as relações étnico-raciais, orientadas com base na implementação das Leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e, posteriormente, a 11.645 de 10 de março de 2008, que instituiu a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas, que alteraram o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recebendo suporte de uma vasta documentação de implementação, incluindo: *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) que inclui História e Cultura dos Povos Indígenas*, estão ainda longe de suas práticas reais. Como Silva (2004) reforça ao apresentar da seguinte forma:

> Analisar a escola e o currículo como responsáveis em grande parte pela transmissão da ideologia da classe dominante não é uma tarefa nova. Muitos cientistas e pesquisadores preocuparam-se em analisar o papel da escola e do currículo na reprodução da cultura dominante e no controle social dos dominados. Analisando a história do currículo, observa-se que ele tem suas origens no terreno do controle social. O paradigma intelectual do currículo tomou forma no início deste século e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para seleção e organização do conhecimento escolar, a serem transmitidos a outros educadores [...] (SILVA, 2004, p. 41).

Consideramos que a perspectiva levantada pela autora nos provoca a pensar as ideologias que os currículos escolares determinam sobre suas práticas, justamente por suas propostas universais, passando a designar diversos segmentos estruturais na sociedade. Dessa forma, o relato elaborado com base no questionário, tentará apontar como as propostas e modos dos trabalhos docentes, que ministram filosofia nas unidades escolares do município de Seropédica, apontam para a compreensão de algumas questões de mediação, relacionadas às práticas que visem tais perspectivas junto à temática das relações étnico-raciais. Vejamos a seguir:

Com relação ao sexo, entre os docentes pesquisados, tivemos uma margem ligeiramente maior feminino (57,1%) em comparação ao masculino (42,9%). Nessa margem, o total de docentes que participaram da pesquisa foram no total de sete, conforme o gráfico 1, abaixo.

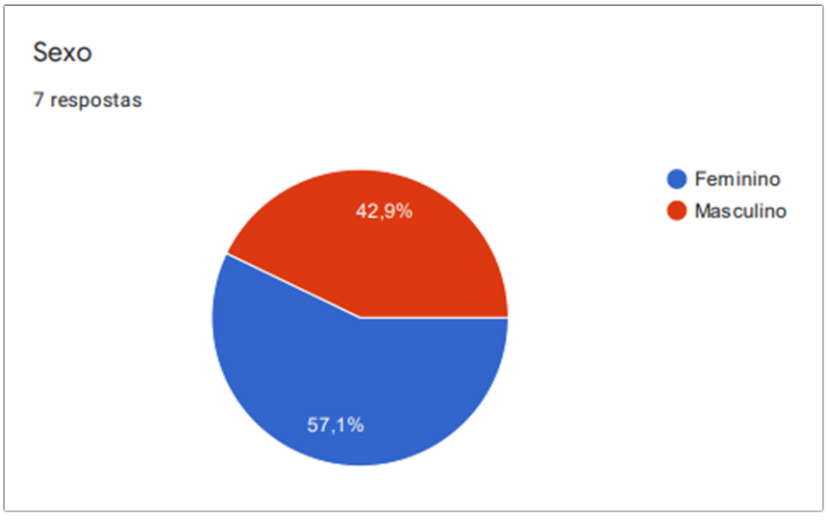


Gráfico 1: Sexo
Fonte: autoria própria

Nesse sentido, observa-se que o quantitativo numérico com base no sexo, ligeiramente apresenta quase uma igualdade, tendo em vista que as docentes de sexo feminino têm uma determinada prevalência. Todavia, os resultados obtidos com relação ao gráfico 1, mais à frente veremos que a equivalência dessa amostra implicará também no resultado com base na formação.

Com relação à cor/raça[31] declarada, tendo em vista as possibilidades de serem amarela/branca/indígena/parda/preta, o destaque foi para três características, sendo branca 42,9%, e uma porcentagem igualitária de 28,6% entre parda e preta, conforme apresentado no gráfico 2, a seguir.

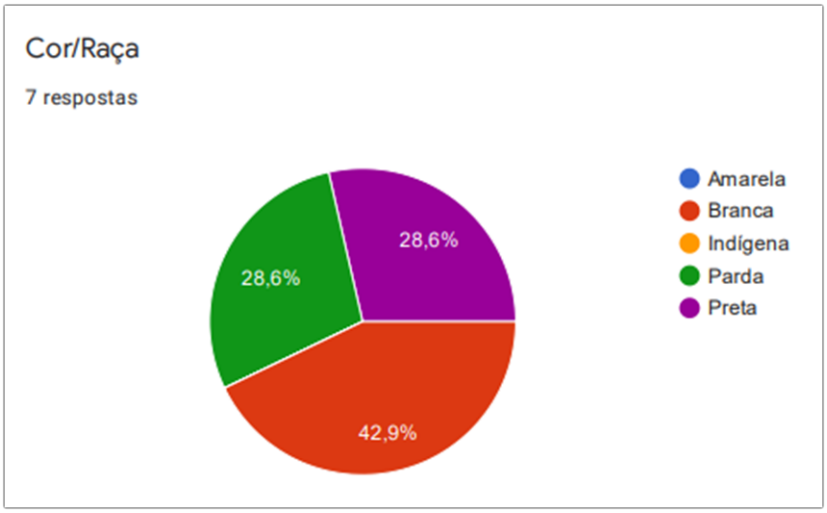


Gráfico 2: Cor/Raça
Fonte: autoria própria

De acordo com o resultado dos dados sobre cor/raça inferido, a hipótese mais comum é que mesmo ao considerar a equivalência entre os resultados de 28,6% entre

[31] O conceito de raça é permeado por imbricações biológicas, filosóficas, ideológicas e políticas e, a ideia de uma única espécie – e não de raças – é a que vem atualmente determinando a concepção de políticas públicas para tratar da diversidade. Ainda assim, a expressão raça é mantida pelos pesquisadores, pelos institutos de pesquisa por estabelecer a relação direta com o racismo. Quando as pessoas são impedidas de fazer algo, são inferiorizadas por sua condição étnica e traços fenótipos (cor de pele, cabelos) ou por sua identidade de origem e sua matriz étnica (negro/as, africano/a) está caracterizado o racismo. A discriminação com base nos atributos físicos por alguém que julgue que sua pertença é superior à de outros é racismo. O censo do ano de 1872, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) introduziu o quesito cor/raça, para identificar as características da população brasileira. Os censos realizados posteriormente ignoraram esse quesito, retomado no censo do ano de 1940, quando a cor/raça da população voltou a ser questionada, sendo que, por conta da imigração asiática, as tipificações passaram a ser branco, preto, pardo e amarelo. Os indígenas foram incluídos somente no censo do ano de 1990.

preta e parda, o fato verídico é que preto + pardo = negro. Assim, o somatório do resultado entre a comparação preta e parda seria de 57,2%. Agora a constatação real sobre a pesquisa e que de certa maneira ajuda a fundamentar o problema que pretendemos levantar, é o resultado obtido sobre 42,9% se declararem brancas e que o somatório do resultado aponta para o alerta de a maioria não se denominarem racializadas. Dessa forma, as possibilidades de reprodução do racismo e seus privilégios, sobre suas práticas, mesmo não percebendo, tenderá a ser comuns nos projetos e exercícios pedagógicos.

No que se refere ao quesito formação/graduação de um total de sete respostas a maioria respondeu ter como formação a licenciatura em filosofia, o que corresponde a 71,4%, equivalente a cinco participantes. A porcentagem de 28,6% ficou para a representação de dois participantes que responderam ser de outras formações. No gráfico 3 é possível visualizar os resultados que correspondem aos dados mencionados.

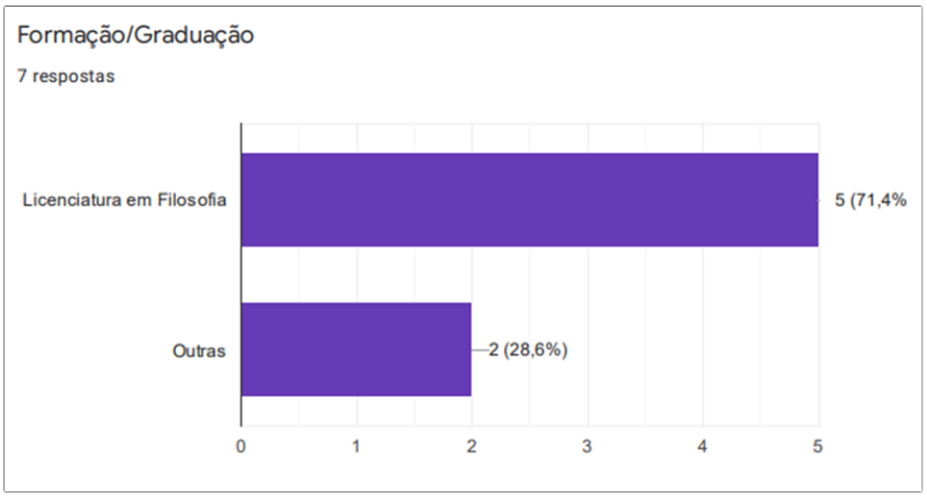


Gráfico 3: Formação/Graduação
Fonte: autoria própria

Sobre os dados apresentados, fato positivo é a maioria obter suas formações em filosofia, tendo em vista que a partir da obrigatoriedade da inclusão da filosofia na última etapa do Ensino Básico brasileiro, homologada no ano de 2008 a partir da Lei 11.684, o quantitativo da formação docente na área ter sido um processo gradativo. Noguera (2014, p. 84-85) já menciona a hipótese de que é preciso ir muito além da formação docente em filosofia para problematizar questões em que a formação se submete no intuito de dar conta dos conteúdos estipulados pela Lei 10.639/03. Do

contrário, como o autor afirma, as práticas docentes desses profissionais estarão sempre à margem sob um ensino parcial (ocidental) da filosofia a ser tomada como sinônimo da historiografia filosófica universal e, com isso, de forma subjetiva, continuar contribuindo para as práticas de um currículo eurocentrado.

Em seguida, os dados coletados na pesquisa foram com relação ao ano da formação, como mostra a tabela 1 a seguir.

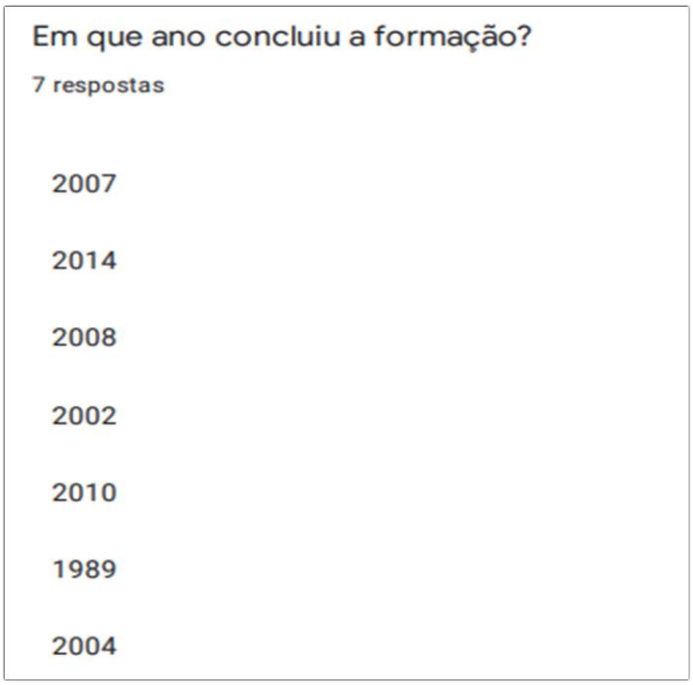


Tabela 1: Em que ano concluiu a formação
Fonte: autoria própria

Pelo constatado no resultado o que podemos inferir é o fato de entre os sete participantes, apenas dois professores(as), equivalente aos anos de 1989, 2002, terem obtidos suas formações antes da promulgação da Lei 10.639 no ano 2003. Implicando, com isso, afirmar a hipótese de que a maior parte, ou seja, os que obtiveram suas formações nos anos de 2004, 2007, 2008, 2010 e 2014, deveriam ter conhecimento das exigências da Lei 10.639/03 antes de iniciarem a prática em licenciatura. O fato é que todas essas hipóteses levantadas, assim como, questões pertinentes à problematização da não aplicação do marco legal e que implique as possibilidades de sua inserção no modo curricular, tanto da formação superior, como da consequência dessa formação em suas práticas no Ensino Básico brasileiro, são hipóteses comuns para a continuidade de prática fortalecidas por privilégios, tendo como consequência o que acusamos de

racismo epistêmico. Embora salientemos que nesse trabalho não teremos tempo para nos aprofundarmos sobre tais questões.

Ainda sobre a continuidade da formação dos docentes envolvidos (as) na pesquisa, o gráfico 5 mostra as seguintes questões:

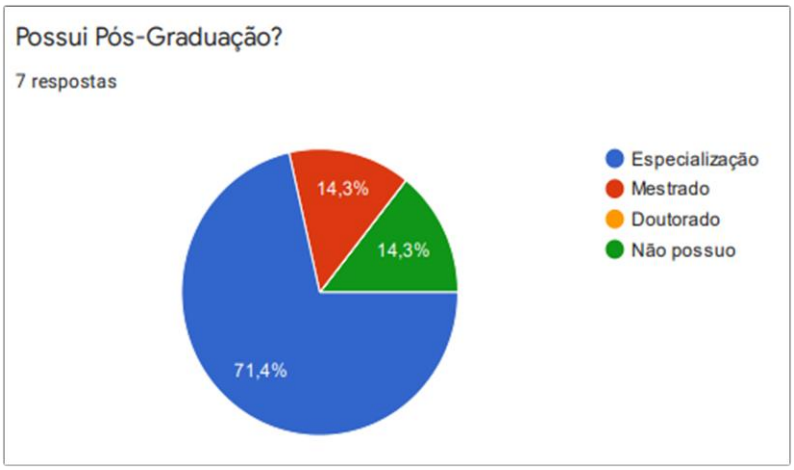


Gráfico 4: Possui Pós-graduação?
Fonte: autoria própria

Constata-se pela análise da tabela 1 e do gráfico 4 que a maioria teve a oportunidade de ir além da graduação/licenciatura, porém com uma maior porcentagem (71,4%), para formação de especialização. No que se refere a outro tipo de formação, ocorreu uma equivalência, ou seja, implicação mútua, de 14,3% para os que disseram possuir mestrado e aos que não possuem nenhuma pós-graduação.

Dentre os(as) professores(as) pós-graduados(as), as áreas de formação posterior a graduação/licenciatura são listadas na tabela 2 a seguir:

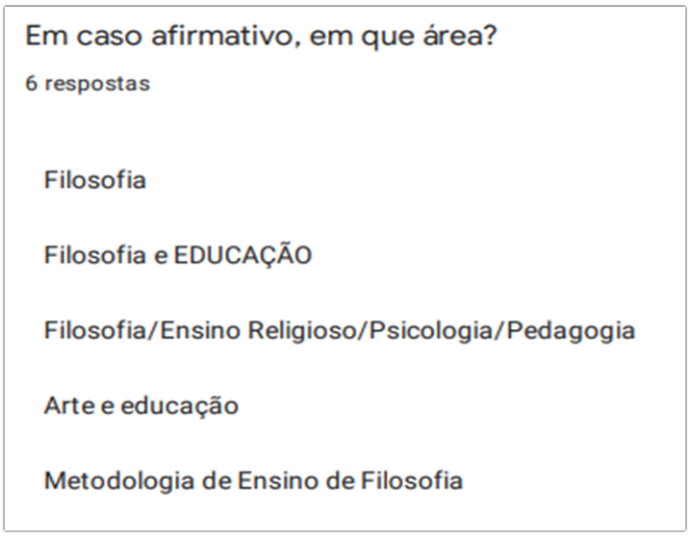


Tabela 2: Em caso afirmativo, em que área?
Fonte: autoria própria

Constata-se que das seis respostas a maioria responderam ter suas respectivas formações, posterior a graduação/licenciatura, na área de filosofia. Apenas uma resposta para a área de arte e educação.

Quanto à atuação como docente, o gráfico 5 apontará para o nível de ensino em que atuam:

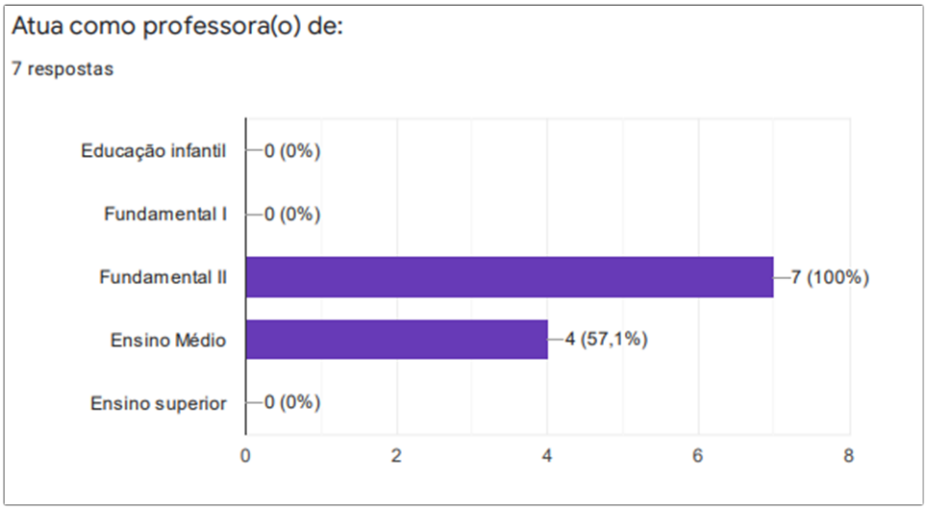


Gráfico 5: Atua como professora(o) de:
Fonte: autoria própria

Observa-se que o resultado dos sete participantes (100%) aponta para suas atuações no Ensino Fundamental II, sendo que quatro dos sete professores(as) que atuam na segunda etapa do fundamental, lecionam também no Ensino Médio (57,1%).

Já a rede de ensino em que atuam os sete (100%) responderam que lecionam no público municipal, sendo que dos sete, cinco (71,4%) atuam de forma concomitante na rede pública estadual e dois (28,6%) na rede privada. Como constatado no gráfico 6 a seguir:

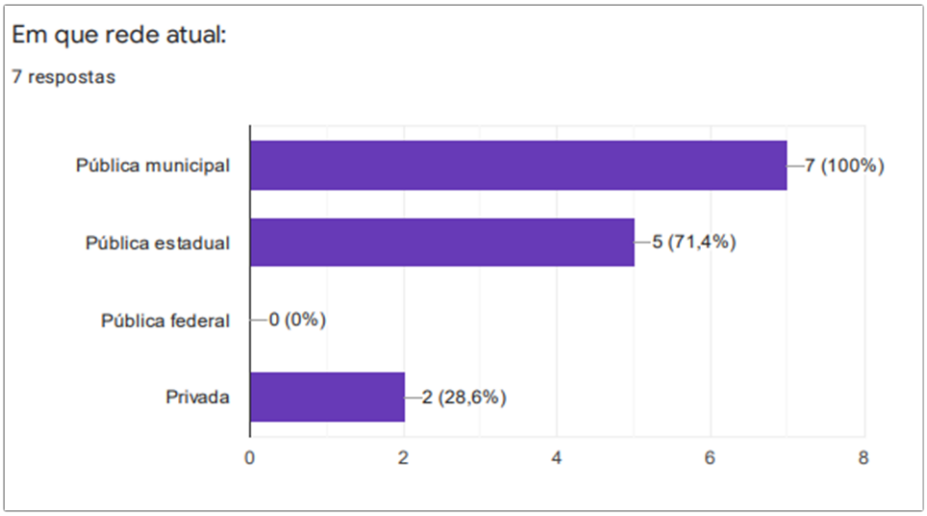


Gráfico 6: Em que rede atua:
Fonte: autoria própria

O gráfico 7 a seguir, acompanhado da tabela 3, complementa as informações dos gráficos 5 e 6 anteriores no que tange às práticas nas redes municipais no fundamental II, nos apresenta, do total de sete participantes, a margem de 71,4% que lecionam em outros municípios, sendo 28,6% que não lecionam. Vejamos seguir as informações atinentes.



Gráfico 7: Além de Seropédica, você trabalha em outros municípios?
Fonte: autoria própria

Sobre suas experiências educacionais como prática do ensino de filosofia, o gráfico 8 nos dá um balanço de acordo com o ano que iniciou suas atividades nas instituições de ensino. Vejamos:

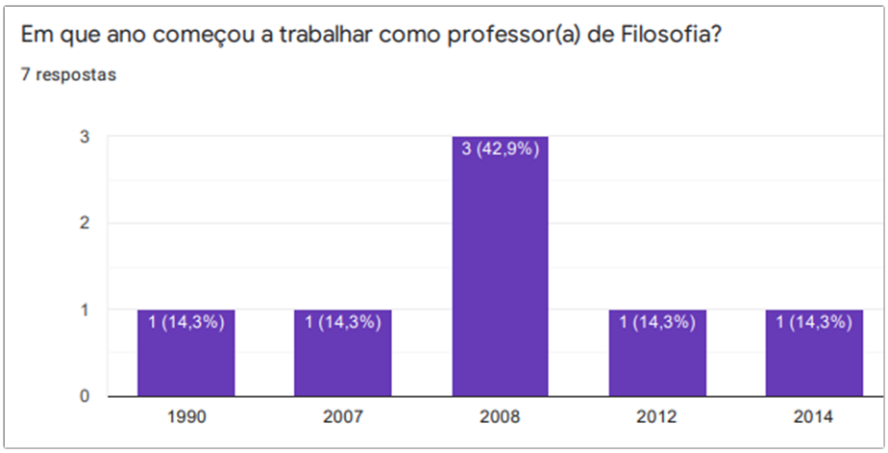


Gráfico 8: Em que ano começou a trabalhar como professor(a) de Filosofia?
Fonte: autoria própria

Constata-se pela análise da tabela e do gráfico que apenas um professor de filosofia começou a exercer a atividade antes da promulgação da Lei 10.639/03. A maior parte (42,9%), três dos participantes, iniciou suas atividades no ano de 2008.

Sobre a proposta da implementação da Lei 10.639/2003 que alterou a LDB e instituiu a obrigatoriedade de conteúdos de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação Básica e para o Ensino Superior, e que é válido para o ensino de filosofia em todos os níveis e modalidades, ficou constato da seguinte maneira:



Gráfico 9: Você sabia que a Lei 10.639/2003 alterou a LDB e instituiu a obrigatoriedade de conteúdos de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação Básica e para o Ensino Superior, e que isso é válido para o ensino de Filosofia em todos os níveis e modalidades?
Fonte: autoria própria

De acordo com o gráfico 9, percebe-se que os sete participantes da entrevista, de forma unânime (100%), afirmaram saber da existência da Lei 10.639/03, sua alteração junto à LDB e da obrigatoriedade de conteúdos de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana nas modalidades de ensino, tanto superior quanto às três etapas da Educação Básica do ensino brasileiro.

Da pertinência da obrigatoriedade da lei 10.639 no ensino de filosofia, o gráfico 10, a seguir, apontará sobre o que os(as) participantes entrevistados(as) pensam.



Gráfico 10: O que você acha da obrigatoriedade desta lei no ensino de Filosofia?
Fonte: autoria própria

Dos(as) sete participantes entrevistados(as), em que tiveram as opções: muito importante; importante; pouco importante; desnecessária, 85,7% revelaram ser “muito importante”, havendo 14,3% para aqueles(as) que optaram por ser apenas “importante”.

No que se refere ao conhecimento dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as respectivas respostas com base na coleta de dados dos(as) sete participantes, de forma unânime, (100%) responderam ter conhecimento dos conteúdos. Com base nas informações, vejamos o gráfico 11 abaixo.



Gráfico 11: Você conhece conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
Fonte: autoria própria

Ainda sob a continuidade das respectivas coletas de dados do gráfico 11 acima, as informações atinentes ao gráfico 12 a seguir, orientaram algumas perspectivas importantes da pesquisa para os aspectos da aprendizagem dos conteúdos no que diz respeito à formação dos(as) docentes entrevistados(as) no período da formação. Sobre a proposta de orientação, obtivemos os seguintes dados representados no gráfico 12 a seguir.

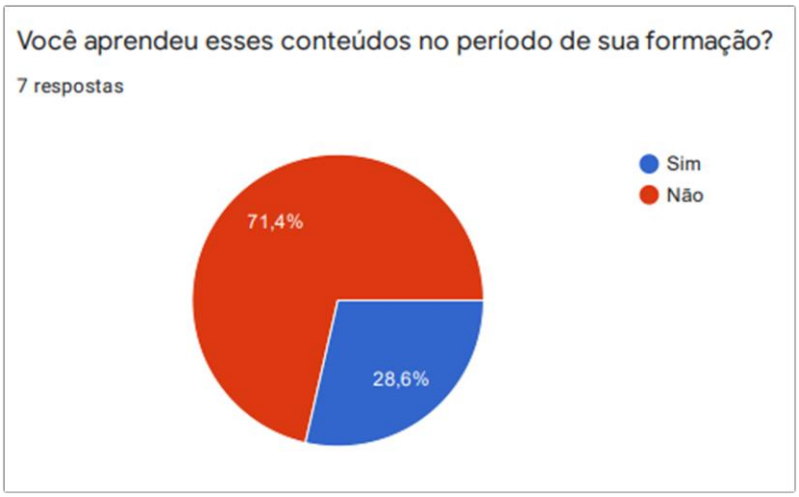


Gráfico 12: Você aprendeu esses conteúdos no período de sua formação?
Fonte: autoria própria

A partir dos dados acima, referentes ao gráfico 12, verifica-se que 71,4% dos entrevistados(as) revelaram não terem tido nenhum conhecimento epistêmico sobre conteúdos de História, Afro-Brasileira e Africana de acordo com as exigências e orientações por parte da Lei 10.639/2003 que alterou a LDB e instituiu a obrigatoriedade de conteúdos de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação Básica e para o Ensino Superior, e que isso é válido para o ensino de filosofia em todos os níveis e modalidades.

No gráfico 13, no qual a proposta se inseriu sobre a perspectiva do hábito nas práticas de elaborações de planos de aulas e sua aplicabilidade mediadas pelos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas atividades em sala de aula, obtivemos os seguintes resultados de acordo com o gráfico abaixo.



Gráfico 13: Você costuma aplicar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas atividades de ensino?
Fonte: autoria própria

Apesar de a maioria (85,7%) ter respondido que sim (aplica os conteúdos pertinentes), havendo uma minoria de 14,3% que afirmou não aplicar, salientamos a hipótese, reforçando a nossa tese de que tais conteúdos não devam ser adequados de acordo com os resultados dos gráficos anteriores e, sobretudo, em se tratando da escassez de materiais didáticos (apoio) adequado para o atendimento da demanda.

Como corroborado pela margem dos que gostariam de trabalhar tais conteúdos e produtos didáticos voltados para a temática, constatamos uma margem de 100% para aceitação, como apresentado no gráfico 14 abaixo.



Gráfico 14: Em caso negativo, você estaria disposta(o) a trabalhar produtos didáticos voltados para essa temática?
Fonte: autoria própria

No fechamento das propostas mediadas pelo questionário aplicado sobre os(as) docentes de filosofia de Seropédica, o gráfico 15 apresenta uma perspectiva de abordagem futura, mediada sob a possibilidade de participação de um curso de formação continuada específico, sobre a proposta de viabilizar conhecimentos, com base no Ensino de Filosofia, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os resultados foram as seguintes:

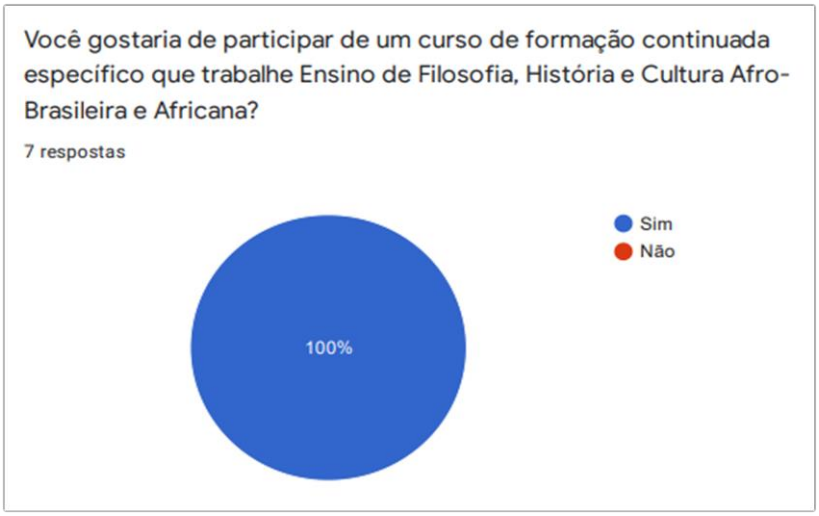


Gráfico 15: Você gostaria de participar de um curso de formação continuada específico que trabalhe Ensino de Filosofia, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
Fonte: autoria própria

Sobre o resultado aferido, constata-se que os sete participantes entrevistados (as) concordam (100%) em participar de uma formação específica sobre os conteúdos temáticos com base no atendimento da Lei 10.639/03, tendo em vista a complementação da Lei 11.645 de 2008, da Cultura dos Povos Indígenas.

A partir das apresentações e análises aferidas, algumas indagações são bastante pertinentes a serem levantadas em consideração no que dizem respeito à formação docente na área de filosofia. O trabalho de pesquisa *Ensino de filosofia e relações etnicorraciais: Formação docente, PNLD e perspectivas antirracistas africana e afro-brasileira,* desenvolvido por Renato Noguera; Ellen Rosa e Anderson Eugênio traz algumas indagações que nos auxiliam no percurso desse ensaio, visto que suas hipóteses e conclusões, mesmo que parciais, já apontam para determinadas ausências de conteúdo específicos, formais e sistematizados para educação em relações étnico-raciais.

Em outros termos, o que pretendemos dizer é que a formação docente na área de filosofia não tem atendido às exigências legais de implementação dos conteúdos obrigatórios de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígenas. Consequentemente problemas iniciais, como os apontados pelos pesquisadores, tendem a ser refletidos na Educação Básica.

De modo geral, nossas análises parciais de pesquisa registram a ausência dos conteúdos obrigatórios de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígenas durante a formação docente e os seus trabalhos nas salas de aulas, não estando também em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígenas (NOGUERA; ROSA; SANTOS, 2017, p. 192-193).

Em consonância às provocações abordadas, o trabalho de Ferreira (2012) colabora com algumas compreensões acerca das abordagens dos professores (as) em seus planos de aulas e suas práticas. Dessa forma, suas colocações visam determinadas apresentações mediadas por uma educação antirracista, tendo em vista que para uma abordagem relacionada a tal temática conceitual, é a pura compreensão de que a educação antirracista se refere a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promoção da igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual quanto institucional. Complementa, ainda, que tais reformas envolvem sempre aspectos de caráter avaliativos, curricular oculto como do currículo formal.

Ainda sobre o aspecto formal do currículo, segundo Silva (2016, p. 99), a abordagem da teoria crítica curricular trouxe, também, uma colaboração em termos de abordagens e análises das práticas sociais sobre a educação, possibilitando, assim, analisar os fatores que envolviam sistematização de fracasso escolar junto às crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Todavia, o que está em jogo sob a relevância diagnóstica do autor e que envolve nossa análise é justamente a hipótese de desconsiderar a pertinência questionadora que envolve o tipo de conhecimento que está no centro do currículo. Mesmo considerando um crescente número de debates e trabalhos de pesquisas desenvolvidos problematizando a questão.

Sobre esse ponto de vista, Silva (2016) corrobora sobre nossas hipóteses, afirmando que:

> É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas etc. – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2016, p. 101-102).

Outro ponto que complementa o momento de pesquisa é o que diz respeito aos currículos mínimos que norteiam os conteúdos de filosofia a serem trabalhados pelos docentes no município de Seropédica. Mediante à apresentação e abordagens, questionamos pontos centrais das abordagens curriculares para o ensino de filosofia, nos quais em concomitância às nossas análises fica evidente a não abordagem da obrigatoriedade dos marcos legais e documentos complementares que orientam para o ensino das relações étnico-raciais.

Mas, antes, é importante salientar algumas ações formais e federativas nacionais que norteiam as formações curriculares, como por exemplo, o artigo 22 da nossa atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que delega privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, Art. 22, Inciso XXIV). Assim, decorre-se dessa atribuição, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que segue algumas edições, sendo a mais atual de 1996 (Lei n o. 9.394/96). Contudo, o artigo nono da LDB (1996) reforça o papel da União em relação ao seguinte:

> […] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 9, inciso IV).

Assim, como a implementação das Leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a 11.645 de 10 de março de 2008 que instituiu a obrigatoriedade em todas as etapas da Educação Básica, dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, e, dos Povos Indígenas, que, consequentemente, também alteraram o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo recebido suporte de uma vasta documentação de implementação, incluindo alguns como: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) que inclui História e Cultura dos Povos Indígenas.

Portanto, a compreensão é que cabe à União estabelecer competências e diretrizes que nortearão a composição curricular propriamente dita. Tendo como fundamento, estabelecer um conjunto de diretrizes e competências que orientarão a elaboração curricular em todo o país. Por outro lado, os artigos 26 e 27 da LDB (1996) parecem validar nossos argumentos ao complementar:

> 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.
>
> § 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
>
> § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
>
> § 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.
>
> § 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.
> § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.
>
> Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
> I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
> II - Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
> III - orientação para o trabalho;
> IV - Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Diante desse quadro legal, o desafio que nos parece é a junção que foi instituído a partir da presença da Filosofia no Ensino Fundamental II no município de Seropédica, sobre o ensino dos conteúdos obrigatórios de História, Culturas Afro-Brasileira e Africana diante dos marcos legais, a partir das perspectivas de abordagens comum curricular. Possibilitando assim, uma indagação nova para docentes (de filosofia), sobre a seguinte hipótese: como ensinar filosofia contemplando conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana?

Sobre o desafio da junção, apresentamos os conteúdos mínimos para o ensino de filosofia na segunda etapa da Educação Básica, que abrange os anos 6º, 7º, 8º e 9º, no município de Seropédica, tendo suas primeiras apresentações e abordagens a partir do ano de 2015, com uma conjuntura de quatro bimestres de acordo com a estrutura de abordagem pedagógica do município. A conjuntura de conteúdos sobre o ensino de filosofia nos quatro bimestres durante o ano letivo foi estabelecida da seguinte maneira:

> 6º Ano E.F
> 1º Bimestre. O significado da palavra *filosofia* (etimologia) e as muitas formas como o termo é utilizado.
> As características do pensamento filosófico: *racional*, *lógico* e *sistemático*;
> Características do ser filosófico: busca incansável, inconformado, insatisfeito;
> A capacidade de duvidar e se espantar; o pensamento em novos horizontes;

Origens históricas da filosofia; a filosofia como fruto da insatisfação das respostas oferecidas.
2º Bimestre. Tipos de conhecimento (filosófico, popular, científico etc.);
Diferença entre Filosofia x Mito;
A narrativa como projeto didático (inspiração divina – teogonia);
O mito da cultura dos diferentes continentes;
O conflito entre a Filosofia (razão) e a mitologia (fé).
3º Bimestre. Condições históricas para o surgimento da filosofia;
Criação do alfabeto;
Desenvolvimento do comércio;
Criação da moeda etc.;
O desencantamento do mundo: natureza desmitificada. (aproveitar para trabalhar a temática da sustentabilidade);
A importância do estudo da filosofia.
4º Bimestre. As escolas filosóficas Pré-Socráticas;
A verdade como compreensão (leitura) da natureza;
Heráclito e Parmênides: debater e argumentar (princípio da filosofia);
Cosmologia: a filosofia como física (physis).

7º Ano E.F
1º Bimestre. Revisão dos conteúdos trabalhados no ano anterior;
O que é um pensamento crítico;
O contexto histórico que possibilitou a mudança do período *cosmológico* para período antropológico.
2º Bimestre. Os novos rumos da filosofia oriundos do pensamento socrático;
O *diálogo* como forma de construção do conhecimento;
O pensamento sofista: relativismo.
O conflito entre Sócrates e os Sofistas.
3º Bimestre. PLATÃO – O sistematizador do pensamento antigo;
A linguagem mítica como ferramenta pedagógica;
O Mito da Caverna: abertura para o conhecimento, a busca do conhecimento, senso crítico e a responsabilidade ética daquele que conhece;
Atualizar a narrativa do texto de Platão.
4º Bimestre. ARISTÓTELES – Discípulo e crítico de Platão;
A importância da experiência para o conhecimento;
Teoria das causas;
A mediania como princípio ético;
A política como sabedoria prática.

8º Ano E.F
1º Bimestre. Revisão dos conteúdos dos anos anteriores;
A religião como elemento da cultura;
O contexto histórico da Idade Média;
A relação entre *política* e *religião* na Idade Média.
2º Bimestre. Paulo de Tarso, o defensor da fé;
Pensamento filosófico medieval (Patrística e Escolástica);
A razão justificando a fé;
A *liberdade* como elemento essencial para o fazer filosófico.
3º Bimestre. Momentos históricos da Idade Média para a modernidade (conflito entre fé e razão);

> Racionalismo;
> Empirismo;
> KANT e a revolução copernicana na filosofia (teoria do conhecimento).
> 4º Bimestre. O iluminismo;
> Os pensadores iluministas;
> A filosofia política moderna;
> (Os professores podem escolher os pensadores que desejam aprofundar – colocar no plano de curso).
>
> 9º Ano E.F
> 1º Bimestre. Revisão de conteúdo dos anos anteriores;
> Filosofia contemporânea/crise da razão;
> Nietzsche;
> A crítica de Nietzsche a educação de seu tempo;
> Foucault (aspectos gerais);
> Razão instrumental e razão substantiva.
> 2º Bimestre. Filosofia política;
> Formas de governo;
> Modelos políticos: capitalismo, socialismo e anarquismo;
> A organização política brasileira (divisão dos poderes, funções etc.).
> 3º Bimestre. Ética; Ética e Religião; Ética e a política; Ética e a educação e Ética e sustentabilidade.
> 4º Bimestre. Análise de paradigmas sociais: preconceito e exclusão;
> Análise de paradigmas sociais: liberdade de pensamento/respeito;
> Análise de paradigmas sociais: violência e drogas;
> Análise de paradigmas sociais: sexualidade (Propostas de Currículo Mínimo para Filosofia – Anos Finais, 2015).

Nesse sentido, as propostas de trabalhos pedagógicos apresentados no primeiro Currículo Mínimo, elaborado para o ensino de filosofia, foi instituído e trabalhado durante três anos (2015-2016-2017) pelos docentes.

A partir do ano de 2018 os conteúdos mínimos já se estruturam da seguinte forma:

> 6º Ano E.F
> 1º Bimestre – O que é Filosofia?
> Origem Histórica da Filosofia/Etimologia da palavra filosofia/Quais os objetivos da filosofia (atitude crítica) / A importância de se estudar filosofia;
> Mitologia Grega (teogonia).
> Diferença entre mitologia e filosofia;
> Mitos-contemporâneos – criados pela sociedade moderna (os professores podem escolher o tema que desejam aprofundar).
> 2º Bimestre – Os pré-socráticos e seus ensinos (phýsis) busca pela arché.

Tales de Mileto; Anaximandro de Mileto; Anixímenes de Mileto; Pitágoras; Parmênides de Eleia; Heráclito de Éfeso; Demócrito de Abdera.
3º Bimestre – Os Sofistas – mestres da argumentação.
Quem foram os sofistas; que ensinavam os sofistas; Relativismo dos sofistas;
Górgias e seu conceito – ceticismo;
Protágoras e seu conceito – o homem como medida de todas as coisas.
4º Bimestre – Na pólis, o exercício da razão.
O surgimento da pólis (Cidade Estado); A importância da ágora; na ágora o espaço de debates;
Democracia Ateniense – quem participava e quem era excluído da democracia;
Os cidadãos e a importância da pólis (refletindo os cidadãos no dia de hoje).

7º Ano E.F
1º Bimestre – Sócrates: o valor de Sócrates para a filosofia e seus métodos.
Introdução à biografia de Sócrates;
Método socrático: dialética socrática; ironia socrática; maiêutica socrática;
A busca pela verdade em Sócrates;
Motivos da condenação, julgamento e morte de Sócrates;
Refletindo a busca pela verdade nos dias de hoje.
2º Bimestre – Platão: discípulo de Sócrates.
Introdução à biografia de Platão; a Dialética Platônica; o Mito da Caverna;
Refletindo o Mito da Caverna nos dias de hoje.
3º Bimestre – Aristóteles: discípulo crítico de Platão.
Introdução à biografia de Aristóteles;
As diferenças de pensamento entre Platão e Aristóteles;
A ética aristotélica;
A virtude em Aristóteles;
Refletindo ética e valores nos dias de hoje.
4º Bimestre – Introdução à filosofia helenista – fusão entre cultura grega e a cultura oriental.
Noções do Epicurismo; Noções do Estoicismo; Noções do Ceticismo; Noções do Cinismo;
Refletindo a diversidade cultural e as diversidades de ideias nos dias de hoje (os professores podem escolher o tema que almejam aprofundar).

8º Ano E.F
1º Bimestre – Filosofia Medieval.
Introdução à Filosofia Medieval;
A filosofia de Santo Agostinho; A filosofia de São Tomás de Aquino;
Provas da existência de Deus; A relação entre razão e a fé (refletindo a pluralidade e liberdade religiosa nos dias de hoje).
2º Bimestre – Teorias do conhecimento
O ato de conhecer; Modos de conhecimento (empírico e racional);
Teorias sobre a verdade; Opinião, razão e sentidos (refletindo a diferença entre opinião, informação e conhecimento).

3º Bimestre – Lógica.
Introdução à lógica; Proposição e argumento; Tipos de argumentação; Falácias (Refletindo as falácias nos meios de comunicação e manipulação de massa).
4º Bimestre – Ética e valores.
Introdução à ética – definindo o que é ética;
Definição de valores; Relação entre ética e valores; Diferença entre ética e moral; Relação entre ética e moral;
Ética nas relações humanas - na escola, família, relações interpessoais etc.-;
(Refletindo ética e moral nos dias atuais).

9º Ano E.F
1º Bimestre – Filosofia Política.
A natureza política (origem, significado, função e proposta);
A diferença entre filosofia política e ciência política;
A teoria política em Platão;
A teoria política em Aristóteles (o homem um animal político);
A democracia grega e sua funcionalidade (refletindo a atual democracia no Brasil).
2º Bimestre – Concepções políticas a luz do pensamento filosófico.
Política e poder; Política e religião; Política e ideologia; O Estado político;
Modelos de governo (democracia, tirania, parlamentarismo, monarquia, teocracia, socialismo etc.);
Refletindo a concepção política na atualidade.
3º Bimestre – Refletindo paradigmas e estereótipos a luz da filosofia.
Preconceito, discriminação e exclusão (racismo, religião, religião de matriz afro, discriminação com indígenas, discriminação com nordestinos, diferença de gênero, diferença de pensamento, diferença socioeconômica, violência contra a mulher, preconceito com favelas, ou seja, comunidades, ausência de ética etc.);
Reflexão sobre a **importância dos africanos na construção da identidade cultural brasileira** e a polêmica das cotas raciais;
(Os professores poderão escolher o tema que almejarem aprofundar).
4º Bimestre –Questões contemporâneas.
A influência positiva e negativa da mídia (refletindo as redes sociais, perigos e vantagens);
Os impactos ambientais (degradação e preservação do planeta e as demandas ambientais no prisma filosófico);
Drogas, violência e prevenção de saúde;
O jovem, seus estudos, formação profissional e perspectivas de trabalho;
(Os professores poderão escolher o tema que almejarem aprofundar).
Obs.: Sugestão para debates ao critério do professor(a):

1. Dizem que o jovem não gosta de política. Isto é verdade?
2. O que leva o jovem a desacreditar na política?
3. Que importância e que vantagens tem o jovem ao participar da política?
4. Como criar o gosto, como se encantar pela participação política?
5. Onde, quando e como o jovem pode começar a participar?
6. O voto aos 16 anos é uma conquista? Ou manipulação? Como aproveitá-la?

7. De onde virão, como serão os novos políticos? Há esperanças? (Propostas de Currículo Mínimo para Filosofia – Anos Finais, 2018).

A proposta de Currículo Mínimo apresentada para o ano de 2018 esteve vigente na Secretaria de Educação para a aplicabilidade de conteúdos pedagógicos sobre o ensino de filosofia, até o final do ano de 2019. A partir de 2020 algumas mudanças, inclusive visando o atendimento do marco legal a Lei 10.639, foram implementadas, tendo de modo participativo, junto à elaboração, os professores e professoras de filosofia da rede municipal do próprio município. Vejamos a seguir como se estruturou tais propostas.

6º Ano E.F
1º Bimestre – O que é Filosofia?
Origem Histórica da Filosofia/Etimologia da palavra Filosofia;
Quais os objetivos da Filosofia (atitude crítica);
A importância de se estudar Filosofia.
2º Bimestre – Mitologia Grega (teogonia).
Diferença entre mitologia e filosofia;
Mitos – contemporâneos – criados pela sociedade moderna.
3º Bimestre – Os pré-socráticos e seus ensinos (phýsis) busca pela arché.
Tales de Mileto; Anaximandro de Mileto; Pitágoras; Parmênides de Eleia; Heráclito de Éfeso e Demócrito de Abdera.
4º Bimestre – Na pólis o exercício da razão.
O surgimento da pólis (Cidade Estado); A importância da ágora; na ágora o espaço de debates;
Democracia ateniense – quem participava e quem era excluído da democracia;
Os cidadãos e a importância da pólis;
Refletindo os cidadãos no dia de hoje.

7º Ano E.F
1º Bimestre – Os sofistas-mestres da argumentação.
Quem foram os sofistas; O que ensinavam os sofistas; Relativismo dos sofistas;
Górgias e seu conceito - Ceticismo; Protágoras e seu conceito – O homem como medida de todas as coisas;
Sócrates – O valor de Sócrates para a filosofia e seus métodos;
Método socrático: a) Dialética; b) Ironia socrática; c) Maiêutica socrática;
A busca pela verdade em Sócrates;
Refletindo a busca pela verdade nos dias de hoje.

2º Bimestre – Platão – discípulo de Sócrates.
Introdução à biografia de Platão; O mundo sensível ao mundo das ideias; A dialética platônica; O Mito da Caverna;
Refletindo o Mito da Caverna nos dias de hoje.

3º Bimestre – Aristóteles – discípulo de Platão.
Introdução à biografia de Aristóteles; as diferenças de pensamento entre Platão e Aristóteles; A ética aristotélica; A virtude em Aristóteles;
Refletindo ética e valores nos dias de hoje.
4º Bimestre – Introdução à filosofia helenista – fusão entre a cultura grega e a cultura oriental.
Noções do epicurismo; Noções do estoicismo; Noções do ceticismo; Noções do cinismo;
Refletindo a diversidade cultural e as diversidades de ideias nos dias de hoje;
Outras Filosofias (exemplo: Africana, Indígena e Oriental) – Lei 10.639/03 e 11.645/08.

8º Ano E.F
1º Bimestre – Filosofia Medieval.
Introdução à Filosofia Medieval; A filosofia de Santo Agostinho; A filosofia de São Tomás de Aquino; Provas da existência de Deus; A relação entre razão e a fé;
Refletindo a pluralidade e liberdade religiosa nos dias de hoje.
2º Bimestre – Teorias do Conhecimento.
O ato de conhecer; Modos de conhecimento (empírico e racional); Teorias sobre a verdade; Opinião, razão e sentidos;
Refletindo a diferença entre opinião, informação e conhecimento.
3º Bimestre – Lógica.
Introdução à lógica; Proposição e argumento; Tipos de argumentação; Falácias;
Refletindo as falácias nos meios de comunicação e manipulação de massa.
4º Bimestre – Ética e Valores.
Introdução à ética – definindo o que é ética; Definição de valores; Relação entre ética e valores; Diferença entre ética e moral; Ética nas relações humanas (na escola, família, relações interpessoais etc.);
Refletindo ética e moral nos dias atuais.

9º Ano E.F
1º Bimestre – Filosofia Política.
A natureza política (origem, significado, função e proposta); Teorias do Contrato Social; A diferença entre filosofia política e ciência política; A democracia grega e sua funcionalidade x democracia atual;
Refletindo a atual democracia no Brasil (há ética na política?).
2º Bimestre – Concepções políticas a luz do pensamento filosófico.
Política e poder; Política e religião; Política e ideologia; O Estado político; Modelos de governo (democracia, tirania, socialismo etc...);
Refletindo a concepção política na atualidade.
3º Bimestre – Refletindo paradigmas e estereótipos a luz da filosofia.
Preconceito, discriminação e exclusão (**racismo**, **religião, de matriz afro**, **discriminação com indígenas**, discriminação com nordestinos, diferença de gênero, diferença de pensamento, diferença socioeconômica, violência contra a mulher, preconceitos com favelas, ou seja, comunidades, ausências de ética etc...);
Reflexão sobre a **importância dos africanos na construção da identidade cultural brasileira** e a polêmica das cotas raciais.

> (Os professores poderão escolher o tema que almejarem aprofundar).
> 4º Bimestre – Questões contemporâneas.
> A influência positiva e negativa da mídia (refletindo as redes sociais, perigos e vantagens); os impactos ambientais (degradação e preservação do planeta e as demandas ambientais no prisma filosófico); Drogas, violência e prevenção de saúde; O jovem, seus estudos, formação profissional e perspectivas de trabalho - Os professores poderão escolher o tema que almejarem aprofundar) -
> (Propostas de Currículo Mínimo para Filosofia – Anos Finais, 2020).

Diante do cenário curricular apresentado, visando estabelecer as propostas de ensino de filosofia no Fundamental II, reforçamos a hipótese de que, apesar das circunstâncias ainda estarem longe do ideal para o alcance do atendimento do marco legal, que possibilite sobretudo estabelecer práticas reflexivas e antirracistas, no subcapítulo seguinte, nos esforçaremos a partir da proposta de uma *"filosofia afroperspectivista"*, refletir e apontar alternativas que colabore para o ensino mais abrangente e de modo pluriversal. Nesse caso veremos que a função política da educação nacional também atravessará perspectivas que abrange a própria função pedagógica e filosófica sobre a educação antirracista.

3.3 O Ensino de Filosofia Afroperspectivista

> *Não se assinala o caminho apontando o dedo,*
> *mas sim caminhando".*
>
> *Provérbio africano*

A ideia inicial sobre as provocações (reflexões) e colaborações que este trabalho de pesquisa arrisca trazer é, sem dúvida, reforçar o que já apresentamos em capítulos anteriores, é de fato adentrar sobre questões que indagam a respeito da origem da filosofia, que tende, de maneira universal, a não reconhecer outras propostas de conhecimento, sobre o fundamento de sua identidade epistêmica grega.

No que tange à reflexão inicial, é de relevância aqui destacar o trabalho do Noguera (2015) sobre a proposta de uma reflexão filosófica afroperspectivista, em seu trabalho *sambando para não sambar afroperspectivas filosóficas sobre a musicidade do samba e a origem da filosofia*, no qual o contexto da marginalidade cultural tem uma trajetória muito parecida com o contexto subjetivo e epistêmico da marginalidade do filosofar. Possibilitando-nos imaginar que a conjuntura do conhecimento e do ensinar

filosofia passa por diversos contextos, desde realidades, as quais nós, brasileiros conhecemos como: samba, futebol, o drible como método de abordagem intelectual, a roda como uma metodologia de pesquisa, capoeira e seus movimentos como conceitos argumentativos: jongo, candomblé, greve, Lei Maria da Penha, Movimento Negro, Movimento de Mulheres, Movimento LGBT, a vida na cidade grande, rolezinho, o ser, justiceiros de classe média, a cultura da competição moderna e pós-moderna, corrupção, ações afirmativas, discriminação positiva e políticas públicas, desordem urbana, dentre outros (NOGUERA, 2015, p. 31-32).

Considerando o enredo que Renato Noguera tece sobre as propostas filosóficas, em que a ideia central é questionar o ponto inicial de uma perspectiva filosófica sobre sua origem, aqui corroboramos e aplicamos ao enredo de ensinar filosofia para crianças no Ensino Fundamental II. No entanto, as hipóteses iniciais serão pensar como ensinar filosofia para a segunda etapa da Educação Básica sem, necessariamente, abranger determinados privilégios.

Reforçamos ainda que o conceito de "afroperspectividade" também nos remete à reflexão da "pluriversalidade" abordado pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose. Nesse caso, defendemos que o contexto da pluriversalidade versará sobre a proposta de suprir as particularidades que a conjuntura dos saberes e conhecimento tendem a configurarem-se. Assim, a pluriversalidade versará sobre o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; podendo ser apontado como equívoco o privilégio de um único ponto de vista (NOGUERA, 2012, p. 64-65).

Outro aspecto que nos proporciona a relevância do olhar sobre outras práticas do ensino de filosofia é o que Ramose (2011) aponta sobre a importância do reconhecimento da puriversalidade na filosofia.

> Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo. Excluir outras filosofias e negar seus estatutos simplesmente por conta de uma definição inerentemente particularista da filosofia como uma disciplina acadêmica significa anular a validade da particularidade como o ponto de partida da filosofia. Isto significa que não pode haver filosofias Ocidental ou Africana como disciplinas acadêmicas e, nem filosofia como a busca existencial humana do conhecimento enquanto o contínuo resultado da aprendizagem pela experiência. Opostamente a esta reivindicação insustentável, está submetida a ideia de que a particularidade, como explicitado nos

> parágrafos precedentes, é um ponto de partida válido para reivindicar o direito à filosofia (RAMOSE, 2011, p. 11).

Neste aspecto, entendemos que a própria filosofia tende a priorizar suas reivindicações a respeito da sua própria raiz, ou seja, a filosofia como exercício do seu próprio pensar. Como refutado pelo próprio Mogobe Ramose a partir da seguinte hipótese:

> A segunda implicação derivada da exclusão de outras filosofias da "filosofia", é que esta exclusão está em busca de outros fins que não a própria filosofia. Trata-se de uma tentativa de reivindicar para os protagonistas da exclusão o direito de ser o solo determinante do significado da experiência, do conhecimento e da verdade para todos. Reivindicar a posse da chave para o conhecimento deste modo é pretender possuir o poder de determinar o destino dos outros. Isto constitui a filosofia como um terreno prático e intelectual de luta pelo poder sobre as vidas e destinos dos outros. Neste contexto, a filosofia não se torna inquietação. Ao invés disso, ela é revelada como a necessidade ontológica de continuar a ser [...] (RAMOSE, 2011, p. 12).

Todavia, a necessidade ontológica da filosofia continuar a vir a ser parte de uma perspectiva, a qual entendemos como um princípio da multiplicidade da realidade humana, visto que a conjuntura dos princípios do exercício pedagógico e filosófico exige partir da realidade pluriversal sobre as diversas maneiras de existir e pensar.

Na esteira de nossas reflexões sobre o ensino de filosofia, mediada pela proposta afroperspectivista, as reflexões tecidas pelo filósofo Renato Noguera nos provocam a pensar de que maneira podemos questionar nossas próprias bases sobre o ensinar filosofia, tendo em vista a proposta de "denegrir" a educação. Contudo, filosofia afroperspectivista é uma expressão conceitual que nos possibilita refletir e a praticar outras formas de fazer ou pensar filosofia fora de um contexto universal. Como nos afirma Noguera (2011, p. 44) ao nos apresentar algumas propostas de poder reunir diversas perspectivas e olhares, a partir da reunião de produções filosóficas africanas, afrodiaspóricas comprometidas com o combate ao racismo epistêmico. Não deixando de lado o foco de que a filosofia afroperspectivista partiu em princípio do exercício

filosófico protagonizado por pessoas com pertencimentos marcados principalmente pela afrodiáspora[32].

Por outro lado, as ideias colaboram e nos fundamentam a afirmar que o foco central seja realmente defender caminhos que proporcionem mudanças de paradigmas, como o próprio processo de descolonização do sistema metodológico epistêmico sobre a proposta de pensar filosofia, sobretudo na desconstrução da ideia de que a filosofia seja uma aventura exclusiva da cultura ocidental. Todavia, revisitar algumas produções acadêmicas de africanas e africanos, em todo o mundo, de forma a neutralizar as mais variadas formas de racismo epistêmico é um caminho que ajudará no protagonismo e na autoridade de negras e negros existirem em todas as áreas do conhecimento.

Portanto, partimos da ideia proporcionada por Noguera (2014) ao apresentar e denominar a filosofia afroperspectivista como sendo um dos caminhos alternativos para a abordagens de questões que ultrapassem barreiras existentes sobre o processo epistêmico ocidental e eurocêntrico, possibilitando, assim, outras formas de pensar filosoficamente como quilombismo, afrocentricidade e o perspectivismo ameríndio. A formulação política abordada por Abdias do Nascimento, sobre o quilombismo, já nos ajuda a pensar formulações intelectuais sobre a filosofia afroperspectivista.

Para Abdias do Nascimento, autor responsável pela defesa argumentativa da proposta quilombista como método intelectual e político, a questão central é o exercício da descolonização mental. Assim, o autor diz que:

> Tornar contemporâneas as culturas africanas e negras na dinâmica de uma cultura panafricana mundial, progressista e anticapitalista me parece ser o objetivo primário, a tarefa básica que a história espera de nós todos. Como integral instrumento de uma contínua luta contra o imperialismo e o neocolonialismo [...] essa cultura progressista panafricana será elemento primordial de nossa libertação (NASCIMENTO, 1980, p. 45).

Sobre os argumentos apresentados por Nascimento, é importante ressaltar para o que Noguera (2014, p. 47) chama a atenção sobre o processo quilombista ser uma

[32] Como trabalhado por Noguera (2011, p.26) ao apresentar a afrodiáspora como processos de migração forçada dos povos negro-africanos a partir do século VIII e a imposição do modelo de Estado-Nação para as sociedades africanas. Dito de outro modo, afrodiáspora é um processo de imposição de modelos políticos, culturais e epistêmicos na colonização, seja no continente africano e na desterritorialização e deslocamento sofrido pelos descendentes de africanas e africanos que foram escravizadas(os) entre os séculos IX e XIX fora do continente europeu.

espécie de estratégia de releitura do panafricanismo[33], na qual, apesar de ser uma espécie de crítica ao capitalismo, não significa uma colaboração ou reforço de argumentos em adesão ao socialismo. De certa maneira, o que importa destacar é o entendimento do quilombismo ser um processo político estratégico que visa dar sentido ao entendimento e práticas a afroperspectividade.

Por afroperspectividade entende-se como uma cosmo sensação policêntrica[34], como também sendo uma abordagem polirracional[35] que visa se orientar sob à pretensão da pluriversalidade[36], pautando-se sob uma abordagem de caráter teórica e metodológica. Sua trajetória epistêmica surge no contexto das Ciências Humanas tendo como inspiração, o próprio quilombismo de Abdias do Nascimento, o qual já mencionamos, a afrocentricidade, como sendo uma abordagem de Molefi Asante e o perspectivismo ameríndio[37] como aspecto abordado pela antropóloga Tânia Stolze Lima. Embora aqui ressaltemos que neste aspecto, mesmo considerando a relevância, extrapola o escopo deste trabalho.

> Ao longo das últimas décadas, o aparecimento da Afrocentricidade como um paradigma profundamente novo tem mudado as perspectivas sobre as ciências sociais, a natureza das investigações científicas, das humanidades e o caráter das narrativas históricas. A Afrocentricidade emergiu como um repensar da caixa conceitual que tinha aprisionado os africanos no paradigma ocidental. Isso foi um Eurocentrismo que tinha finalmente esgotado a si mesmo. Eu escrevi o livro Afrocentricity: The Theory of Social Change [Afrocentricidade: A teoria de mudança social] em 1980 como uma lança no ventre do eurocentrismo que tinha estrangulado a criatividade intelectual dos povos africanos em uma gaiola do pensamento imperial ocidental (ASANTE, 2016, p. 10).

[33]Pan-africanismo é o nome dado a uma ideologia que acredita que a união dos povos de todos os países do continente africano na luta contra o preconceito racial e os problemas sociais é uma alternativa para tentar resolvê-los.

[34] Policêntrica é uma leitura crítica e dialógica baseada nas considerações da pensadora nigeriana Oyeronke Oyewumi.

[35] Polirracional é uma menção ao recorte teórico do filósofo ugandense Dismas Masolo (2010). O conceito contrasta com a categoria de monorracional, isto é, uma ideia de que a "Razão" humana seria monolítica e dona de uma percepção unitária e exclusivista. Polirracionalidade seria justamente uma perspectiva de que a razão humana é plural, composta de "sistemas" variados e multidimensionais de racionalidades. Por exemplo, em algumas culturas, a racionalidade percebe o tempo como um fluxo contínuo no sentido do futuro. Em outras, a racionalidade compreende que o tempo presente interfere no passado, tal como na cosmovisão ioruba.

[36] Pluriversal é uma menção à perspectiva ontológica do pensador Mogobe Ramose. Uma formulação que se opõe à ideia de universal, argumentando que essa tese é controversa porque supõe a existência de uma perspectiva única e monolítica.

[37] Perspectivismo ameríndio é uma construção teórica e metodológica feita por Tânia Stolze Lima e Eduardo Viveiros de Castro.

O filósofo estadunidense Molefi Kete Asante em seu texto *Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia* (2016), sob o trabalho colaborativo de tradução de Renato Noguera, Marcelo Moraes e Aline Carmo, proporciona um novo olhar sobre às narrativas e práticas epistêmicas, ao mencionar o conceito de *Afrocentricidade* como uma espécie de paradigma que potencializa um novo olhar e perspectiva sobre as ciências sociais, a natureza das investigações científicas, das humanidade e do próprio caráter das narrativas históricas. A partir dessa compreensão, consideramos afrocentricidade como sendo uma teoria relevante para a crítica do eurocentrismo, revelando como o caráter exclusivista e chauvinista desse supremacismo branco impede qualquer debate qualificado.

No entanto, a partir da ideia de uma prática filosófica, onde sua agenda esteja comprometida com o favorecimento de uma política intelectual que amplie as possibilidades de entendimento e reflexão da realidade como um todo, a abordagem de Noguera (2014, p. 50) nos possibilita pensar sobre o ensino de filosofia tendo em vista uma prática filosófica voltada para o Ensino Fundamental II, em que a própria abordagem afroperspectivista traz a possibilidade do uso da "roda" ser uma perspectiva de abordagem filosófica. Um método onde o autor apresenta como um modo alternativo de abordagens inspirado em rodas de samba, candomblé, umbanda, jongo e capoeira, que nos potencializa e provoca a colocarmos as mais variadas práticas pedagógicas e filosóficas na roda antes de um desfecho sobre qualquer possibilidade de pensamento a ser alcançado. Como nos dizeres do próprio Noguera.

> A roda de filosofia é o cerne do eixo metodológico da filosofia afroperspectivista. O seu funcionamento é semelhante ao exercício de versar nas rodas de partido-alto, em que cada partideiro ou partideira clama um verso que serve de razão para ser confrontado ou apoiado por outra(o) partideira(o). No caso da roda de filosofia, as ideias são apresentadas pelas pessoas que integram a roda, e o embate intelectual segue como base para um texto coletivo. Cada pessoa apresenta o seu argumento dentro da roda e procura responder as contradições de modo resumido, com conceitos ancorados em argumentos trabalhados numa métrica filosófica afroperspectivista. O texto coletivo é o resultado da roda, sempre assinado pelos vários parceiros de caminhada filosófica (NOGUERA, 2014, p. 51).

As ideias apresentadas acima pelo autor vão ao encontro das hipóteses e das propostas salientadas em linhas anteriores nas quais a metodologia de abordagem

filosófica, sobre perspectivas alternativas, foi refletida como formas de pensar a filosofia sobre práticas marginalizadas através de privilégios de certidão grega e eurocêntrica. No entanto, a abordagem do livro *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosófica para pensar o samba,* organizado por Wallace Lopes[38], como já mencionado no trabalho do Noguera mediado pela proposta filosófica "Sambando para não sambar", possibilita imaginar as relações de samba e filosofia, provocando assim uma simetria metodológica e filosófica da roda. Nesse caso, as provocações da roda de filosofia são uma alternativa em que a realidade intelectual, juntamente com o aspecto da criatividade, se torna indissociável sobre suas práticas.

Portanto, em consonância com as hipóteses de Nascimento (1980), Ramose (2011), Noguera (2014) e Asante (2016), concordamos que, a partir de uma abordagem sobre o conceito afroperspectivista, seja necessário um trabalho atencioso sobre a historiografia filosófica e das próprias fontes que propagam sobre seus trabalhos e textos filosóficos, anteriores aos gregos.

> [...] É de extrema relevância uma leitura antirracista para lançar luz em pontos cegos desse debate. Este exercício de investigação crítica, que problematiza as próprias bases da filosofia ocidental, é muitíssimo importante para a abertura de novas possibilidade epistêmicas ou o reconhecimento de outras modalidades filosóficas de pensamento. O que passa pela revisão de eixos geopolíticos e pela desnaturalização do caráter eminentemente europeu impresso pelo *mainstream* acadêmico à filosofia. Afinal, se a filosofia pode ser, em linhas muito gerais, tomada por sua capacidade crítica de buscar a justificação num franco exercício de desbanalização das generalizações fáceis e de desnaturalização das certezas defendidas inadequadamente ou sem "fundamento", por que razões a filosofia deixaria de problematizar e desnaturalizar sua filiação e sua certidão de nascimento? Por que deveria existir um tema tabu para a filosofia? A filosofia não deve enfrentar qualquer tema e colocar tudo sob o crivo da crítica em busca de conceitos apoiados em argumentos bem montados e consistentes? Por que temeria colocar sob suspeita o que entendemos como um desmedido alargamento de uma história parcial e local como universal? Dito de outro modo, colocar o eurocentrismo em xeque é fundamental para darmos curso a algumas das reinvindicações mais caras à filosofia, não se prender às ideias sem examiná-las, ainda que o curso seja reconhecer

[38] Wallace Lopes Silva é pesquisador ligado ao Afrosin. A obra citada foi o resultado do *Seminário Filosofia Canta o Samba*, realizado pelo Centro Acadêmico de Filosofia da UERJ em 2012. A produção coletiva de um grupo de alunos do curso de Filosofia foi aprovada, em 2013, na seleção do Edital de chamada para coedição de livros de autores negros da Fundação Biblioteca Nacional e do Ministério da Cultura, conquistando o quarto lugar.

> inconsistências em nosso próprio modo de pensar (NOGUERA, 2014, p. 52).

No que concerne às características da filosofia olhar e criticar suas próprias bases, como mencionados em trechos anteriores, o trabalho de Alejandro Cerletti, *O ensino de filosofia como um problema filosófico* (2009), já nos dá uma dimensão da relevância do olhar sobre suas práticas, principalmente, quando se trata do exercício da própria filosofia. A questão principal provocada pelo autor é pensar sobre o que seja ensinar filosofia. Nesse caso, a forma mais clara da questão é imaginar que as práticas filosóficas em sala de aula sejam realmente ensinar conteúdos determinados de forma a preencher pré-requisitos formais. Assim, seria a transmissão pela transmissão.

De certa forma, o que Cerletti (2009) propõe é algo além do que se pode imaginar para as práticas filosóficas em sala de aula no que pretendemos aqui provocar sobre o ensino de filosofia no Ensino Fundamental II, com a proposta de uma educação antirracista no atendimento dos marcos legais e seus documentos bases complementares. Com base nesses aspectos, é mais do que importante redefini-la o que significa ensiná-la para o alcance de seus significados e não, simplesmente, transmiti-la de maneira formal sobre a obrigação das prescrições de regulamentos do Estado, pois dessa maneira os problemas complexificam-se ainda mais. (CERLETTI, 2009, p. 11-12).

Outro fato relevante e que complementa a pesquisa, embora saibamos da necessidade de um olhar mais preciso e crítico sobre a realidade, são as considerações abordadas por Lipman (1990), sobre a necessidade de revisão das práticas de ensino, nas quais as premissas partem sempre das habilidades que professores(as) terão de suas disciplinas para o equilíbrio entre os métodos e o conteúdo a ser trabalhado. Nesse caso, trazemos a colaboração do autor para a necessidade da prática e do equilíbrio sobre o atendimento da Lei 10.639 que poderão contribuir e potencializar as práticas para o ensino da filosofia afroperspectiva, ou seja, afrocentrada e pluriversal. Portanto, para Lipman,

> Dado o estado atual da educação, esta é uma boa ocasião para se iniciar reformas adequadas na formação de professores. Há um consenso de que o conteúdo básico das disciplinas individuais está se tornando obsoleto no que concerne ao rápido desenvolvimento das disciplinas, e cada vez mais irrelevante no que concerne ao rápido

> desenvolvimento das disciplinas, e cada vez mais irrelevante no que concerne aos alunos. Por outro lado, não há uma melhora correspondente na pedagogia que compense o fato de o conhecimento perder sua importância enquanto meta educacional, do mesmo modo que as refinarias recorrem a tecnologias de processamentos de categoria superior enquanto trabalham com minérios de qualidade cada vez mais inferior. Há um limite para o quão frequentemente podemos "voltar aos clássicos". É pouco provável que as técnicas pedagógicas – de poucos resultados quando a ênfase estava na memorização – tenha êxito maior com a mudança dos objetivos educacionais para a "educação para o pensar". Levará muito tempo, será necessário muito contato direto e uso mais frequente de "por que?" até que a educação venha a ser verdadeiramente reflexiva. Será preciso mais que uma sintonia de técnicas de manejo de classe para fazer com que os alunos se tornem reflexivos sobre sua cultura e suas possibilidades (LIPMAN, 1990, p. 175).

Embora, as contribuições abordadas na pesquisa dos autores, Cerletti (2009) e Lipman (1990) sejam de pertinência reflexiva sobre as práticas filosóficas, reforçamos, ainda, a necessidade de essas práticas estarem voltadas para a questão de atendimento sobre a abordagem da Lei 10.639, visto que as possibilidades poderão passar por uma abordagem de caráter crítico e atento sobre os planejamentos. O próprio Paulo Freire já traz essa preocupação quando aborda o seguinte aspecto:

> Constatar esta preocupação (com a humanização) implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntem sobre a outra viabilidade – a de sua desumanização. Ambas na raiz de sua inconclusão os inscrevem num permanente movimento de busca (FREIRE, 1987, p 241).

O que o autor nos provoca a pensar sobre tal aspecto de desumanização e sobre a necessidade permanente de busca sobre o movimento da realidade? Talvez essa questão seja de uma busca não somente pessoal e subjetiva, mas de movimento constante da conjuntura social, política e educacional.

Gomes (2019), ao refletir sobre as propostas freiriana apresentadas, diz que as interpretações atinentes poderão ser, nada menos, que utopia enquanto busca desse algo realizável de constante luta para ser realizado no tempo presente. Neste caso arriscamos dizer que tecemos as nossas tentativas e contribuições para caminhos possíveis dentro de um vasto campo de possibilidades.

Noguera em seu ensaio *Infância em Afroperspectiva: Articulação entre sankofa, ndaw e terrixistir* (2019), contribui ao apontar caminhos sobre a infância como possibilidades potenciadoras sobre o presente (que se faz) e o futuro (que está por vir). Em sua tese, o autor aponta para a necessidade da invocação como forma da escrita afroperspectivista que se pretenda infancializante, diante da qual a pergunta chave a ser pensada é sobre a possibilidade de as crianças carregarem uma forma de insubordinação radical diante de todas as circunstâncias atinentes as opressões. Diante das provocações do autor, um caminho a ser percorrido seja colocar as próprias crianças no centro da questão e interrogá-las. Dito isso, as próprias provocações e considerações da filosofia afroperspectivista poderão também ser um dos fundamentos que poderá tornar as crianças sujeitos(as) interrogantes. Segundo Noguera:

> Uma maneira de partirmos da infância como perspectiva de investigação está nas interpretações sobre uma tradicional narrativa da África ocidental, incluindo vários povos como wolof, senufo, bambara, mandinga, a célebre história Kiriku e a feiticeira. Nessa trama a mensagem fundamental está associada à capacidade de Kiriku, a menor criança da aldeia, resolver os maiores problemas. No final da trama Kiriku deixa de ser criança e torna-se um adulto. O que é uma pista importante para nossa interpretação de que a história está a falar mais de infância do que propriamente das crianças. De qualquer modo, filosoficamente defendemos que as crianças estariam mais frequentemente em "estado de infância", enquanto o "adultescimento" seria justamente o desvirtuamento desse estado, uma característica que envolve as pessoas no processo de "amadurecimento" e "desenvolvimento". Em outras palavras, estamos a criticar as noções de desenvolvimento, avanço e progresso; investindo na ideia de que é mais importante mantermo-nos em estado de infância. Temas que voltaremos adiante (NOGUERA, 2019, p. 54).

O autor, em linhas gerais, ao trazer para a reflexão o multinaturalismo, nos provoca a imaginar uma espécie de contexto de ensino pluriversal, que implicaria em uma ruptura radical com hierarquizações entre os seres vivos, sobre a premissa de que "somos todos iguais". De modo a dar abertura para a existência de outros modos de cultura e diferenças. Assim, afirmamos que as nossas contribuições, a partir de contribuições centrais e filosóficas no que apontamos sobre a tese *"quilombismo"* de Abdias do Nascimento, em que o Quilombo é a referência, definida por Nascimento como uma espécie de reunião fraterna e livre, convivência e comunhão existencial. Daí, como aponta Noguera (2019), quilombismo constitui-se como um comunitarismo de

tradição africana em que o conflito é reconhecido como componente das relações humanas, não significando a interpretação de um exercício da razão com fins de estabelecer certos adversários rivais.

> Em outras palavras, o quilombismo não é um projeto político fantasioso, um conto de fadas romântico em que todas as pessoas "vivem felizes para sempre". Porém, uma abordagem crítica que propõe uma articulação criativa em que a terra seja de uso coletivo (NOGUERA, 2019, p. 55-56).

Sobre a necessidade desse uso coletivo e pluriversal, mediada por uma prática filosófica afroperspectivista, que tentamos provocar e refletir sobre possíveis hipóteses para um contexto educacional mais humanitário para o tempo presente e sobretudo tempos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados que tentamos obter e que esperamos dessa pesquisa são, sem dúvida, contribuir para o ensino aprofundado dos conteúdos escolares do Ensino Básico, em especial no Fundamental II no ensino de Filosofia com base nas exigências da Lei 10.639, juntamente com os diversos documentos que os fundamentam para o bom ensino com base nos conteúdos da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tivemos como estratégia de abordagem filosófica, mostrar que nessa área ainda pouco se avançou na inserção estrutural de elementos afro-brasileiros e africanos nas práticas educativas de filosofia na segunda etapa do Ensino Fundamental II da Educação Básica.

Visamos, ainda, mostrar que, diante dessa problemática, algumas demandas vão de encontro a essa realidade excludente, inserida num pensamento altamente colonial, pelo qual, ainda perdura na cultura brasileira. Por outro lado, no que se pretende a Filosofia, visamos, também, abordar para um pensamento forte no que marca a cultura ocidental, não deixando, portanto, que outras culturas se insiram, impossibilitando outras propostas como a que denominamos de afroperspectivistas e de suas realidades. Podendo, com isso, proporcionar o que denominamos chamar de descolonização do pensamento e do ensino.

Entendemos, também, que o paradigma eurocêntrico se originou nos mais de quatro séculos de dominação colonial. Essa ideologia acabou por eliminar o indivíduo africano como sujeito, reservando a ele o local de inferioridade e não-humanidade, percebido de forma totalmente animalizada, destituindo-o de qualquer possibilidade de protagonismo histórico e epistêmico.

Tais considerações nos levaram ao seguinte questionamento: quais os caminhos possíveis que nos ajudam a pensar sobre o aniquilamento provocado pela colonização? Hipóteses que nos proporcionaram caminhos a direcionar a construção desta pesquisa. Dessa forma, convidamos as leitoras e leitores a pensar, a partir de um viés filosófico afroperspectivista, algumas propostas epistemológicas, dando um sul como possibilidade de pluriversalizar o pensamento filosófico. Contudo, a partir de nossas hipóteses e propostas poder garantir a responsabilidade dos conteúdos africanos nas ementas educacionais, exigidos pela Lei 10.639/03 que se propõe a tornar o espaço educacional mais diversos e plural, respeitando o legado histórico de todos os povos que

construíram a história do mundo para, então, demonstrar que, assim como os sujeitos ocidentais, os africanos também produziram e produzem conhecimento válido.

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

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

Tais hipótese são caminhos parciais e, sem dúvida, requerem maiores diálogos, trocas e compreensões. Elas são um convite profundo a outras inflexões de reflexões, sendo, portanto, um exercício intelectual contra o racismo epistêmico, especialmente, em sua face antiafricana – incluindo a afrodiásporica como nos apresenta Noguera (2014).

Dessa forma, a ideia de uma educação integradora para a diversidade precisa se adequar ao modelo proposto pela Lei 10.639/03. A filosofia precisa estar disposta a dialogar e reconhecer outras perspectivas epistêmicas que também compõem o pretenso pensamento filosófico. O ensino de filosofia precisa comprometer-se de fato com as questões raciais, encarando o desafio de possibilitar ao indivíduo a capacidade de refletir fora do lugar de colonização, construído pelo percurso colonial, que caracterizou o lugar do sujeito, sobretudo, dos sujeitos negros e negras que foram submetidos a uma condição de alienação mental na qual não reconhecem sua localização na história, refletindo nos desdobramentos atuais que compõe esse indivíduo.

Assim, entendemos a importância de ampliarmos as possibilidades de estudos e pesquisas que possam reescrever a história da própria filosofia, inserindo outros repertórios e protagonistas nessa construção, como bem propomos nesta pesquisa, os agentes da filosofia africana. Incorporar processos epistêmicos pautados por

responsabilidades afrocêntricas e afroperspectivistas, pautadas na agência do povo africano e trilhar possibilidades efetivas de descolonização do pensamento.

Reforçamos a ideia de uma educação que integre a população africana nas ementas escolares, fazendo uso da teoria de eliminar o racismo em sala de aula, abolindo práticas docentes que, por vezes, reforçavam e ainda reforçam dores com a figura subalternizada dos africanos na condição de escravo, criando no imaginário social das crianças a inferiorização desses povos.

Contudo, as hipóteses e provocações que nesse trabalho propomos podem ser caminhos iniciais que viabilizem eliminar práticas antirracistas que tendem a apagar o legado de construção histórica e epistêmica dos povos africanos e o papel importante que os negros ocuparam na história, colaborando para o desenvolvimento da sociedade e, acima de tudo, capazes de dialogar e enriquecer a partir do conhecimento e incorporação de suas diferenças.

Nesse sentido, é que ressaltamos o protagonismo das diferenças, no qual chamamos a atenção para serem vistas e reconhecidas como positivas, já que estruturam a tese de uma sociedade plural. Assim, portanto, entendemos a pluralidade como sendo composta pelas diferenças, possibilitando a oportunidade para os ensinamentos de trocas que constituem o olhar sobre o que é ser sujeito de sua própria história pautada na sua agência.

Importante, também, destacar que junto ao teor do projeto de desenvolvimento teórico desta pesquisa, desenvolvemos de forma concomitante um Produto Educacional em formato materializado (Jogo de Tabuleiro com cartas), sob o título *Filosofando Educação Antirracista* com a humilde pretensão de elaboração, junto aos conceitos e referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa. Contribuindo com a tentativa de responder uma questão curricular em favorecimento da aprendizagem significativa, e em especial, proporcionar meios que viabilizem possibilidades de neutralizar métodos e meios epistêmicos racistas no processo de aprendizagem.

Portanto, as hipóteses aqui apresentadas na tentativa de contribuição, não visam estabelecer métodos acabados de resolução e sim apenas tentar provocar alternativas de reflexões que nos possibilitem responder ao processo dinâmico e estrutural que a sociedade brasileira, em sua maioria, sofre por vias do racismo estrutural, em especial

nas instituições de ensino. Dessa forma, reforçamos que a pesquisa pretenderá continuar no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Júlia. "Geopolíticas e descolonização do conhecimento". In: **Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES**, 2011, Vitória. Anais Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES, 2011. v. 1. p. 1-10.

ARROYO, Miguel G. **Currículo em disputa**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

ASANTE, Molefi. **Afrocentricidade e Educação na senda do progresso**: Brasil e EUA. Tradução Ana Monteiro-Ferreira In CARVALHO, Carlos Roberto; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina. Relações Étnico-Raciais e Educação: contextos, práticas e pesquisas. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2013, pp.23-34.

_____. **Na African Origin of Philosophy**: Myth or Reality? Publicado em 2004/07/01 no City Press. Disponível em http://www.asante.net/articles/26/afrocentricity/. Permissão para a tradução e publicação gentilmente cedida pelo autor. 2 Tradução de Marcos Carvalho Lopes.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos educadores**: mais uma vez convocados. In: Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BRASIL. **Conselho Pleno. Parecer CNE/CP003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese dos Indicadores Sociais. Rio de Janeiro**: IBGE, 2012.

_____. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

_____. **Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. **Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **Parecer nº 30, de 5/10/2000, do Conselho Nacional de Educação**. Parecer orientador a respeito do entendimento sobre o município enquanto sistema.

CARDOSO, M. **O movimento negro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

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

CERLETTI, A. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

COSTA, J. B.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, *[S. l.]*, v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077. Acesso em: 30 abr. 2021.

DIAS, L. R. **Quantos passos já foram dados?** – A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei a0.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (org.) História da educação dos negros e outras histórias. Brasília: MEC/Secad, 2005.

D'OLNE CAMPOS, Marcio, "Discussão Teórico-Metodológica: Aspectos Etnocientíficos", Cap. III, pp. III-3.1 a III-3.10**. Relatório Técnico-Científico do Projeto Temático**. FAPESP: Homem, Saber e Natureza, vol. I, Campinas, Aldebarã: Observatório a Olho Nu -UNICAMP, 1995.

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

_____. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2008.

FERREIRA, A. de J. (2012). "Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores". Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. **Revista De Educação Pública**, *21*(46), 275-288. https://doi.org/10.29286/rep.v21i46.408. Acesso em: 11 fev. 2021

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. **Colonialidade e Educação**: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. Revista Sul-americana de Filosofia e Educação. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/wanderson_flor_do_nascimento_-_outras_vozes_no_ensino_da_filosofia._o_pensamento_africano_e_afro-brasileiro.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à Prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Marcio. **Filosofia do ensino de filosofia**. (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Filosofia:** experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005.

_____. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. **O Movimento Negro no Brasil**: ausências, emergências e a produção dos saberes. Política & Sociedade, vol. 10, n. 18, abr./2011. Florianópolis.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008. – (Preconceitos, v. 6).

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

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. Trad. Maria Elice de B. Prestes e Lucia S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

MALDONADO–TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento**: Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boa Ventura; Revista Crítica de Ciências Sociais. 2008, posto online no dia 01 outubro 2012, consultado 20 março 2020 em: http://journals.openedition.org/rccs/695; DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.695

_____ . **Sobre a colonialidade do ser**:
contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Estudos Culturais, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

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

MOORE, Carlos. **Racismo &Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala , 2007.

MORAES, Marcelo. **A filosofia ubuntu e o quilombo**: a ancestralidade como questão filosófica. Revista África e Africanidades, v. 32, p. 01-11, 2019.

_____. **Democracias Espectrais**: uma abordagem a partir de Jacques Derrida. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Sociais: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, p. 53 –237. 2018.

_____. "Filosofia, ética e política de origem africana egípcia". **Voluntas: estudos sobre schopenhauer**, v. 10, p. 2016-237, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do negro**: trajetória e reflexões. Estudos Avançados. São Paulo, v. 18, n. 50, Abril. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php, p.209-224. Acessado em 30/07/2020.

NASCIMENTO, Abdias. e NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997**. In. Guimarães, Antônio Sérgio A. e Huntley, Lynn. Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

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

_____. **Denegrindo a educação**: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio out./2012, p. 62-73.

_____. INFÂNCIA EM AFROPERSPECTIVA: ARTICULAÇÕES ENTRE SANKOFA, NDAW E TERRIXISTIR. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 31, p. 53-70, 17 nov. 2019.

_____. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. **O poder da infância**: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019. Doi: 10.14295/momento.v28i1.8806. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806. Acesso em: 19 jan. 2021.

NOGUERA, Renato; GUIMARAES, Vilma. **Racismo**: uma questão de todos nós: concepção e supervisão pedagógica Vilma Guimarães; texto e desenvolvimento de conteúdo Renato Noguera. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

NOGUERA, Renato; ROSA, E. A. A.; SANTOS, A. E. **Ensino de Filosofia e Relações Étnico-Raciais**: Formação docente, PNLD e perspectivas antirracistas africana e afro-brasileira. RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, v. 8, p. 191-203, 2017.

NOGUERA, Renato; **Ubuntu como modo de existir**: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Revista da Associação de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN, v. 3, p. 147, 2012.

OBENGA, Théophile. **Egypt: Ancient History of African Philosophy**. In: KWASI, Wiredu (ed.). A Companion to African Philosophy. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004, p.31-49. Tradução para uso didático, para o projeto de pesquisa Dissecando o racismo epistêmico: a urgência de outra perspectiva no ensino de filosofia, por Vinícius da Silva.

HOUNTONDJI, Paulin J. , « **Conhecimento de África, conhecimento de Africanos**: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos », *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008, posto online no dia 01 outubro 2012, consultado o 16 dezembro 2020. URL: http://journals.openedition.org/rccs/699; DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.699

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro**: a construção do movimento contemporâneo no Brasil (1970-1995). 20210. Tese (Doutorado em 2010) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Tradução e revisão organizada por Margarida Gomes. São Paulo: Cortez, 2009.

QUINTER, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Concha Paz. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Texto adaptado de: Estudios Decoloniales: Um Panorama Geral. KULA. Antropólogos del Atlántico Sur, Buenos Aires, n 6, 2014, pp. 8-21. Disponível em: http://www.revistacula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/kula6_1_gesco.pdf. Acessoem: 15 abr. 2019.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu. Harare**: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

_____. **A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de**:

_____. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader. New York: Routledge**, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

_____. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. v. 4, p. 06-24, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaios filosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acessoem: 20 mar. 2020.

RATTRAY, J.; JONES, M. C. **Essential elements of questionnaire design and development**. Journal of Clinical Nursing, v. 16, n. 2, p. 234-243, 2007. http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01573.x

RIBEIRO, Katiúscia. **Kemet, Escolas e Arcádeas**: A importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639/03. 2017. Dissertação (Mestrado em

Filosofia e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Rio de Janeiro, p. 42. 2017.

ROSA, Alexandre Reis. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil. **Revista administração contemporânea**, Curitiba, v. 18, n.º 3, p. 240-260, jun. 2014 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552014000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 jan. 2021. https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141085.

SANDOVAL, Ana Claudia Rozo; SANTOS, Luís Carlos. Estudos Decoloniais e Filosofia Africana: Por uma perspectiva outra no ensino da filosofia. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 6, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2014. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/ana_claudia_rozo_sandoval___lu%C3%ADs_carlos_santos_-_estudos_decoloniais_e_filosofia_africana._por_uma_perspectiva_outra_no_ensino_da_filosofia.pdf. Acessado em: 17 abr. 2019.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. AMGH Editora, 2012.

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

SEROPÉDICA. **Lei Municipal nº 316 de 2005**. Dispõe sobre o Plano de Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Seropédica. 2005.

_____. **Lei Orgânica**. Câmara Municipal de Seropédica. Aprovada em 30 de junho de 1997.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, W. da. **A filosofia na educação básica**: concepções e práticas dos professores do ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, p. 67–80, 2016. DOI: 10.21723/riaee.2016.v11.n1.p67. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8366. Acesso em: 22 jan. 2021.

SILVA, Lopes Wallace. **Sambo, logo penso**: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba / org. Wallace Lopes Silva. –1. ed. – Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. – 3. ed.; 8. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, Donaldo Bello, FARIA, Lia Ciomar M. **O Processo de construção da Educação Municipal pós-LDB 9394/96**: políticas de financiamento e gestão. In: SOUZA, Donaldo Bello e FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Org.). Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 47- 84.

VALLE, Bertha de B. R. **Controle social da educação: aspectos históricos e legais**. In: SOUZA, Donaldo Bello (Org.). Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008, p. 53-74.

APÊNDICE A

MATERIAL DIDÁTICO

PRODUTO EDUCACIONAL PPFEN:

APRESENTAÇÃO - FICHA TÉCNICA

O Jogo de Tabuleiro com Cartas: *"Filosofando Educação Antirracista"*, surge como proposta de um Produto Educacional vinculado à pesquisa de Pós-graduação stricto sensu, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino – PPFEN do CEFET/RJ, tendo seu início no primeiro semestre do ano de 2019, por iniciativa do professor de Filosofia da Educação Básica e mestrando Anderson Eugênio, sob o título da pesquisa *"O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639 no Município de Seropédica - RJ no Ensino Fundamental II"*. Tendo como parte integrante da pesquisa de dissertação o orientador Prof. Dr. Renato Noguera (UFRRJ) e coorientador Prof. Dr. Marcelo Moraes (UERJ).

O Produto Educacional surge a partir da proposta e objetivo para atender estudantes da última etapa do Ensino Fundamental II, 9º ano. Podendo também ser estendido para estudantes dos três anos do Ensino Médio, ao considerar suas faixas etárias de idades, graus de amadurecimentos, mediante as abordagens provocadoras, dinâmicas e reflexivas que o jogo pretende alcançar.

O objetivo geral do jogo é atender o que a Lei 10.639/03 pede sobre a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Considerando também sua abordagem voltada para as Relações Étnico-Raciais, sobre a proposta de uma Educação Antirracista.

O que se espera deste Produto Educacional é que seja verdadeiramente um material de apoio para as(os) profissionais da educação, em especial, aos que se debruçam a provocar filosoficamente a desconstrução das estruturas racistas, sobretudo, epistêmicas nas diversas instâncias educacionais de nosso Brasil plural e diverso.

A parte de trabalho da criação técnica e dinâmica de layout do jogo surge a partir da profissionalização de dois grandes amigos, sendo a parte de design por Thiago Peleteiro (Instagram: @thi.peleteiro) e as ideias de elaboração dinâmica Ricardo Adriano.

O trabalho de materialização gráfica inicial foi feito na empresa Mia Presentes e Papelaria (Instagram: @mia.presentes; Site: www.miapresentes.com.br).

Informações complementares

Cabe, também, destacar que ao longo da dinâmica do jogo *"Filosofando Educação Antirracista"*, além das cartas padrões, poderá surgir de acordo com a carta escolhida pelo grupo da vez, uma carta "surpresa" (carta que oportunizará ao grupo elaborar, de maneira criativa, uma pergunta conforme o comando conceitual) que, ao formular a questão, o grupo terá que escolher um dos grupos opostos participantes para responder a questão formulada. Vale lembrar que a pontuação e o avanço no tabuleiro terá que respeitar as seguintes regras: a) o ponto juntamente com o avanço no tabuleiro para o grupo que formula a questão só poderá ocorrer uma vez que o grupo escolhido para responder não consiga, dentro do tempo estabelecido pelo(a) mediador(a), não responda ou não acerte a questão; b) o grupo escolhido para responder a questão ao acertar, dentro do tempo estabelecido, somará o ponto e avançará no tabuleiro.

Outro aspecto importante é o que diz respeito a materializar do Produto Educacional, considerando que a impressão e produção gráfica seguem as normas de economia de cores, preto e branco e material reciclável. Neste caso a produção poderá ser opcional, colorida ou em preto e branco.

APÊNDICE A

JOGO DE TABULEIRO

FILOSOFANDO EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

1. **Título:**

   Filosofando Educação Antirracista

2. **Categoria:**

   Jogo

3. **Subtipo:**

   Jogo de tabuleiro

4. **Público-alvo:**

   Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II (podendo atender públicos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio);

5. **Descrição material:**

   tabuleiro, quatro conjuntos de cartas, ampulheta e pinos (cada um com um tipo de cor);

6. **Descrição funcional:** (Mediadora/mediador para organização e orientações durante o jogo).

   Um tabuleiro contendo a pista para a contagem dos pontos + definição de início e largada. Quatro conjuntos de cartas, sendo um conjunto com o rosto dos Filósofos e três conjuntos contendo as perguntas (questões) a serem realizadas (provocadas). As cartas se distribuem nas cores: amarela, vermelha, e verde, as cartas amarelas contendo os referenciais teóricos com sucinta biografia, as cartas vermelhas contendo apresentação dos conceitos + sucinta explicação de cada conceito, cartas verdes contendo as propostas de reflexões, dialogando com aspectos da realidade junto aos conceitos de cada

referencial teórico. Uma Ampulheta para medir o tempo de respostas dos grupos participantes e três pinos de cores diferentes, que representarão os grupos no jogo ao longo da dinâmica da partida + definir e organizar cada grupo.

7. Usos didáticos/pedagógicos previstos:

O funcionamento didático do produto tem como proposta e objetivo atender e sustentar o marco legal na educação brasileira, mediada pela Lei 10.639, visando atender a necessidade de inclusão obrigatória dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Contudo, a dinâmica que será aplicada e desenvolvida ao longo da aplicabilidade do PE, terá como proposta trabalhar o conhecimento de diversas culturas, reflexões filosóficas de pensadoras e pensadores que atravessam ao atendimento do marco legal (Lei 10.639/03) no ensino de filosofia na Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental II, onde provoca e norteia a pesquisa. Tendo em vista que a sua aplicabilidade estará prevista acontecer a qualquer momento ao longo dos bimestres do ano. Onde as possibilidades de aprendizado e reflexão estarão mais fundamentadas para o término da última etapa do Ensino Fundamental e suas inserções na última etapa do Ensino Básico.

8. Justificativa:

Com base na implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, recebendo suporte de uma vasta documentação de implementação, incluindo: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) que inclui História e Cultura dos Povos Indígenas. Portanto, além da leitura, conhecimento e aplicabilidade dos documentos legais que subsidia a pesquisa e a elaboração para aplicabilidade do PE, o próprio levantamento e provocações feita por Noguera (2014) subsidia ao denunciar

que pouco se avançou na inserção estrutural de elementos afro-brasileiros, africanos e indígenas nas práticas educacionais no ensino de Filosofia na Educação Básica.

Outra justificativa relevante está no trabalho de pesquisa de autores como George James, Molefi Asante, Théophile Obenga, José Nunes Carreira, Eduardo Viveiros de Castro, Nilma Lino Gomes, tal como o trabalho de fundamentação no quadro teórico conceitual afroperspectivista, que aponta para um racismo epistêmico que tem desautorizado sistematicamente a produção filosófica que não seja ocidental, questionando especialmente a existência da produção filosófica africana. Tudo isso na visão de alguns autores e autoras da linha étnico- raciais.

Portanto, o que estará em foco no campo e aplicabilidade do PE será em favor de uma educação plural, intelectual, policêntrica, diante das multiparcialidades presentes numa sociedade democrática e, sobretudo, de maioria negra, sendo mais relevante quando se trata da filosofia por ser uma área que potencializa questionar as suas próprias bases. Desta forma, aponta para um ensino antirracista, sobretudo na Educação Básica, onde se articula essa pesquisa juntamente com o PE.

9. Referencial teórico/bibliográfico*:*

Os referenciais teóricos e bibliográficos que norteiam a pesquisa juntamente com o PE são, Molefi Kete Asante, Anta Cheikh Diop, Frantz Fanon, Renato Noguera, Nelson Maldonado-Torres, Carlos Moore, Abdias Nascimento, Théophile Obenga, Anibal Quijano, Mogobe Ramose, Eduardo Jose Nunes Carreira, Nilma Lino Gomes, Angela Davis, bell hooks, Achille Mbembe, George Granville Monah James, Nkolo Foé, Henry Silvester Williams, Marcus Garvey, Kwame N' Krumah, Neusa Santos Souza, Marimba Ani, Ama Gonzáles, Wanderson Flor, Eduardo Oliveira David, Adilbenia Machado, Cornel West, Conceição Evaristo, Kabengele Munanga, Lélia Gonzales, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sueli Carneiro. Visto que

todas e todos estão a emergir suas provocações, reflexões e aprendizado para a educação antirracista no atendimento da aplicabilidade do marco legal.

10. Avaliação/Experimentação*:*

Neste tópico faço um adendo para o fato de ainda não ter tido a oportunidade para aplicar o PE como teste devido a obrigatoriedade de afastamento presencial aos discentes por conta da pandemia Covid-19.

11. Regras do Jogo:

Objetivo do Jogo:

Cruzar a linha de chegada do tabuleiro.

Preparação do Jogo:

- As pessoas (participantes) serão dispostas na seguinte forma:

- *Condutor do jogo* – será o responsável pelas perguntas e a confirmação das respostas como corretas.

- *Equipes* – Alunos(as) divididos em 3 grupos.

- *Representante da Equipe (grupo)* – Aluno(a) responsável pelas respostas oficiais de cada grupo durante o jogo.

- Dividir a turma em 3 equipes (grupos), e pedir que escolham os seus representantes.
- Dispor as cartas com o rosto das filósofas e filósofos numa superfície (pode ser sobre uma mesa) de tal forma que os membros, de cada grupo, possam vê-las.
- Embaralhar os três conjuntos de cartas de acordos com as cores. Embaralhar as cartas verdes entre si, depois as vermelhas entre si, e por fim as amarelas também entre si.
- Agrupar as cartas por cores, formando três "montes" de cartas: verde, vermelha e amarela, todas com as cores para cima e as perguntas para baixo. Cada carta corresponde a um grau de dificuldade crescente (verdes, amarelas e

vermelhas), e caso sejam respondidas corretamente, corresponderão ao número de casas que a equipe (grupo) andará no tabuleiro (1, 2 e 3 respectivamente).

- Dispor o tabuleiro com os pinos, também sobre uma superfície a vista de todas e todos. Cada pino será colocado no ponto de largada do Tabuleiro e representará uma dada equipe.

Como Jogar?

- Os Representas das Equipes (grupos), através de algum critério, definirão a ordem de participação de cada equipe (grupo).
- Cada equipe (grupo), na sua ordem, escolherá uma carta de cada cor a ser respondida (verde, amarela e vermelha). A condutora ou condutor do Jogo fará a pergunta correspondente a carta escolhida, nesse momento terá de iniciar a contagem do tempo com ampulheta ou cronometro para determinar o tempo de resposta para o grupo (o tempo de resposta terá que ser igual para todos os grupos, podendo ser determinado pela mediadora ou mediador antes do início da partida).

Obs.: 1. Todas as respostas (independentes da cor da carta escolhida) passarão pela escolha de uma das cartas visíveis que representará uma filósofa ou um filósofo correspondente a pergunta. O representante da equipe (grupo) escolherá a carta
com o rosto da filósofa ou filósofo e a entregará a Condutora ou Condutor do Jogo.

Obs.: 2. Para as cartas verdes basta como resposta a escolha da filósofa ou filósofo correspondente. Já as demais cores (que valem mais pontos) além da escolha da pensadora ou pensador correspondente, terão outras questões a seres respondidas (vide item
6). Em caso de acerto, a equipe (grupo) da vez, andará o número de casas no tabuleiro correspondente. Em caso de não acerto a equipe (grupo) não andará nenhuma casa no tabuleiro.

- Enquanto o tempo passa, os membros da Equipe da vez tentam chegar a uma resposta;

- Ao terminar do tempo a(o) Representante da Equipe (Grupo) deverá dar a resposta;
- Caso acerte a resposta o “pino” correspondente ao grupo andará o nº de casas equivalente ao que a carta determinará;
- O Jogo *“Filosofando Educação Antirracista”* será finalizado quando uma das equipes (grupos) cruzar a linha de chegada do tabuleiro.

APÊNDICE B



ÍNDICE

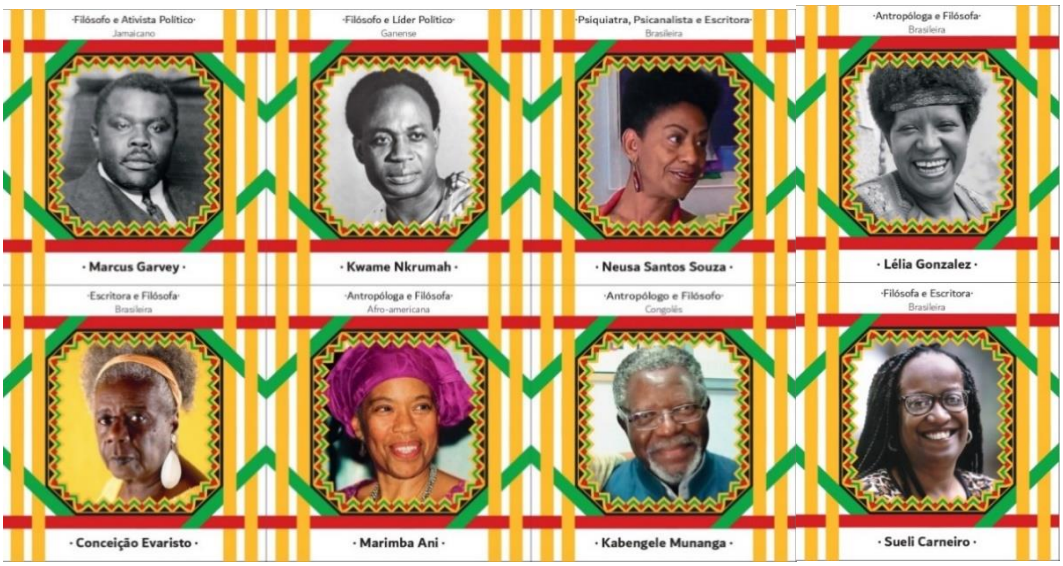
CARTAS DOS FILÓSOFOS.....3
CARTAS VERMELHAS.....5
CARTAS VERDES..... 31
CARTAS AMARELAS..... 47
TABULEIRO DO JOGO..... 64
PROPOSTA: PRODUTO EDUCACIONAL PPFEN - APRESENTAÇÃO..... 65
PROPOSTA: PRODUTO EDUCACIONAL PPFEN - FICHA TÉCNICA..... 69

CARTAS DOS FILÓSOFOS






·Historiador·
Guianense-americano
· George G. M. James ·
·Filósofo·
Camaronês
· Nkolo Foé ·
·Filósofa Socialista·
Estadunidense
· Angela Davis ·
·Filósofa·
Afro-americana
· Bell Hooks ·
·Filósofo e Historiador·
Camaronês
· Achille Mbembe ·
·Filósofo·
Trinitário-tobagense
· Henry Sylvester Williams ·


·Filósofo e Ativista Político·
Jamaicano
· Marcus Garvey ·
·Filósofo e Líder Político·
Ganense
· Kwame Nkrumah ·
·Psiquiatra, Psicanalista e Escritora·
Brasileira
· Neusa Santos Souza ·
·Antropóloga e Filósofa·
Brasileira
· Lélia Gonzalez ·
·Escritora e Filósofa·
Brasileira
· Conceição Evaristo ·
·Antropóloga e Filósofa·
Afro-americana
· Marimba Ani ·
·Antropólogo e Filósofo·
Congolês
· Kabengele Munanga ·
·Filósofa e Escritora·
Brasileira
· Sueli Carneiro ·

CARTAS VERMELHAS



Renato Noguera (Filósofo Brasileiro)

Carta Vermelha 1

- Neste sentido, a filosofia ocidental seria universal porque trata do Homem. Este homem é ocidental, branco, civilizado, adulto, heterossexual, culturalmente cristão; ainda que seja "ateu", o "sujeito universal" é porta-voz da filosofia ocidental (NOGUERA, 2014, p. 23).

Filosofando sobre a questão:

- Explique a problematização que o filósofo brasileiro Renato Noguera quer apontar sobre o "sujeito universal" ser o porta-voz da filosofia ocidental. O que está em jogo?

Renato Noguera (Filósofo Brasileiro)

Carta Vermelha 2

- O conceito racismo epistêmico, apontado pelo filósofo brasileiro Renato Noguera, diz respeito a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais.

Filosofando sobre a questão:

- Explique a problematização e reflexão que o filósofo quer apontar sobre o conceito.

Renato Noguera (Filósofo Brasileiro)

Carta Vermelha 3

- A Colonialidade é compreendida como um fenômeno histórico e cultural que tem sua origem no colonialismo, mas que se mantém após a experiência colonial. Mesmo com o fim do colonialismo a colonialidade se propaga mantendo a lógica de relações coloniais entre saberes e modos de vida.

Filosofando sobre a questão:

- Responda quais seriam ou são esses modos de colonialidade ainda existente entre os saberes e modos de vida.

Renato Noguera (Filósofo Brasileiro)

Carta Vermelha 4

- A Colonialidade é compreendida como um fenômeno histórico e cultural que tem sua origem no colonialismo, mas que se mantém após a experiência colonial. Mesmo com o fim do colonialismo, a colonialidade se propaga mantendo a lógica de relações coloniais entre saberes e modos de vida.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do fragmento apresentado, crie uma possível pergunta, em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Aníbal Quijano (Filósofo Peruano)

Carta Vermelha 5

- Percebeu a colonização como um processo contínuo para além das independências políticas. O rompimento burocrático da relação metrópole e colônia perpetuava outras formas estruturais da dominação em diferentes sujeitos.

Filosofando sobre a questão:

- Crie um argumento filosófico no qual possa, junto com o filósofo Aníbal Quijano, acusar outras formas contínuas do processo de colonização.

Aníbal Quijano (Filósofo Peruano)

Carta Vermelha 6

- A dominação é o requisito da exploração e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista.

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que seria propósito de dominação sobre as diversas formas de exploração apontado pelo filósofo Aníbal Quijano.

Aníbal Quijano (Filósofo Peruano)

Carta Vermelha 7

- Os discursos coloniais que representaram a(o) outra(o) não-europeu como uma(um) degenerada(o), um ser inferior continuam funcionando a pleno vapor para manter grande parte da humanidade excluída de sua real capacidade de ser livre.

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que seriam as formas dos discursos coloniais ainda serem formas potentes capazes de neutralizar outras formas de discursos.

Aníbal Quijano (Filósofo Peruano)

Carta Vermelha 8

- Os discursos coloniais que representaram a(o) outra(o) não-europeu como uma(um) degenerada(o), um ser inferior, continua funcionando a pleno vapor para manter grande parte da humanidade excluída de sua real capacidade de ser livre.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do fragmento apresentado, crie uma possível pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Molefi Kete Asante (Filósofo Afro-Americano)

Carta Vermelha 9

- Provoca a pensar sobre o apagamento da importância da África e do legado histórico das pessoas pretas no Brasil e ao redor do mundo ser um processo longo que fortaleceu o que chamamos de supremacia branca na civilização ocidental.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o que Molefi Kete Asante provoca a pensar, você concorda com a tese do filósofo? Por quê? Explique.

Molefi Kete Asante (Filósofo Afro-Americano)

Carta Vermelha 10

- Provoca a pensar sobre o apagamento da importância da África e do legado histórico das pessoas pretas no Brasil e ao redor do mundo ser um processo longo que fortaleceu o que chamamos de supremacia branca na civilização ocidental.

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que se entende por "supremacia branca na civilização ocidental".

Molefi Kete Asante (Filósofo Afro-Americano)

Carta Vermelha 11

- Apresenta alguns problemas como: Faraós de narizes quebrados, um Egito embranquecido, pessoas negras importantes na história brasileira esquecidas e apagadas dos livros, a história dos povos africanos invisibilizada e sequer mencionada nos espaços escolares.

Filosofando sobre a questão:

- Você concorda com o que o filósofo Molefi Kete Asante apresenta? Por quê? Explique.

Molefi Kete Asante (Filósofo Afro-Americano)

Carta Vermelha 12

- Apresenta alguns problemas como: Faraós de narizes quebrados, um Egito embranquecido, pessoas negras importantes na história brasileira esquecidas e apagadas dos livros, a história dos povos africanos invisibilizada e sequer mencionada nos espaços escolares.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do que o filósofo Molefi Kete Asante apresenta, crie uma possível pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Vermelha 13

- Principal ideia: Corrobora sobre o entendimento do ensino eurocentrado da filosofia, ao questionar o significado do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos, na garantia universal da racionalidade.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que o filósofo Mogobe Ramose apresenta, responda o que se entende por "ensino eurocentrado da filosofia".

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Vermelha 14

- Principal ideia: Corrobora sobre o entendimento do ensino eurocentrado da filosofia, ao questionar o significado do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos, na garantia universal da racionalidade.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que o filósofo Mogobe Ramose apresenta, responda o que você entende por "garantia universal da racionalidade".

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Vermelha 15

- Afirma que os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o que Mogobe Ramose apresenta, o que você afirma dizer sobre "os conquistadores da África" se tornarem arrogantes e autoritários em dizer o que é filosofia?

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Vermelha 16

- Entendendo melhor: O conceito Ubuntu na Filosofia Africana significa de modo geral, uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras

pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária “antirracista” e “policêntrica”.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do que o filósofo Mogobe Ramose apresenta sobre o conceito “Ubuntu”, crie uma possível pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Maulana Karenga

Carta Vermelha 17

Nguzo Saba (Sete Princípios)

- Umoja (unidade): empenhar-se pela comunidade;
- Kujichagulia (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós;
- Ujima (trabalho e responsabilidade coletivos): construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto;
- Ujamaa (economia cooperativa): interdependência financeira, recursos compartilhados;
- Nia (propósito): transformar em vocação coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico;
- Kuumba (criatividade): trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada;
- Irani (fé): acreditar em nossas(os) mestres.

Filosofando sobre a questão:

- A partir da apresentação sobre os Sete Princípios do Nguzo Saba, escolha 3 desses e comente cada um deles explicando a impotância para o convívio colectivo.

Cheik Anta Diop (Historiador e Antropólogo Senegalês)

Carta Vermelha 18

- Segundo o filósofo senegalês Cheik Anta Diop, o Egito é para o resto da África negra o que a Grécia e a Roma são para o mundo ocidental.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do enunciado feito pelo filósofo Cheik Anta Diop, explique o que se entende sobre o Egito ser para a África o que a Grécia e a Roma são para o Ocidente.

Cheik Anta Diop (Historiador e Antropólogo Senegalês)

Carta Vermelha 19

- Durante os seus anos de estudante o filósofo Cheikh Anta Diop defendeu a independência dos países africanos.

Filosofando sobre a questão:

- Defenda a tese do filósofo Cheikh Anta Diop sobre a importância da independência dos países africanos. Ou seja, o que isso pode representar para tais povos?

Cheik Anta Diop (Historiador e Antropólogo Senegalês)

Carta Vermelha 20

- Durante seus estudos e pesquisas Cheik Anta Diop revelou a influência cultural que os povos africanos tiveram na civilização egípcia e demonstrou que o antigo Egito teve raízes negras.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do fragmento do filósofo Cheik Anta Diop, defenda um argumento pelo qual possa explicar a importância do antigo Egito ter raízes negras.

Nelson Maldonado-Torres (Filósofo Porto-Riquenho)

Carta Vermelha 21

- Colabora com a discussão sobre as maneiras variantes e subjetivas de conhecimento como formas estruturantes sob o legado da colonialidade do poder, intermediada por uma classificação geopolítica espacial e temporal, sobretudo, no que se refere ao campo da filosofia ocidental tensionada por uma abordagem social colonial.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que o filósofo Nelson Maldonado Torres apresenta, construa uma ideia teórica pela qual possa explicar a ideia de “colonialidade” e “poder” sobre os modos de “conhecimento”. Como ocorre? De que forma?

Carlos Moore (Filósofo Cubano)

Carta Vermelha 22

- Carlos Moore, sobre a descrição forte e detalhada no que se refere ao legado cultural do racismo antinegro, diz que: Tal como um homem livre, um grego jamais pode ser comprado como mercadoria para ser mero objeto do trabalho, posto que isso é contraditório à sua natureza.

Filosofando sobre a questão:

- O que pode ser entendido quando o filósofo Carlos Moore aponta ser contraditório aos povos gregos serem vendidos e comprados como meras mercadorias entre eles.

Carlos Moore (Filósofo Cubano)

Carta Vermelha 23

- A escravização de um grego é reversível, já que foi um homem livre na origem e pode tornar a sê-lo. Enquanto o escravo negro, mais do que por um outro povo, já está aprisionado em si mesmo, no seu corpo, pelo lugar onde nasceu. Seu destino quase sempre é irreversível.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do problema apresentado pelo filósofo Carlos Moore, crie um argumento teórico para explicar o que se entende sobre a questão apresentada no fragmento acima.

Carlos Moore (Filósofo Cubano)

Carta Vermelha 24

- A escravização de um grego é reversível, já que foi um homem livre na origem e pode tornar a sê-lo. Enquanto o escravo negro, mais do que por um outro povo,

já está aprisionado em si mesmo, no seu corpo, pelo lugar onde nasceu. Seu destino quase sempre é irreversível.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do que o filósofo Carlos Moore apresenta, crie uma possível pergunta. Em seguida escolha um dos grupos para responder.

Frantz Fanon (Filósofo e Psiquiatra Francês)

Carta Vermelha 25

- Nos possibilita pensar, a partir de sua tese, sobre a descolonização do pensamento, mediante a proposta de releitura e reforma das lutas anticoloniais africanas.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o que filósofo Frantz Fanon apresenta, explique o que seria uma proposta de descolonização do pensamento.

Frantz Fanon (Filósofo e Psiquiatra Francês)

Carta Vermelha 26

- A proposta de reflexão filosófica de Frantz Fanon passa por uma necessidade natural e ontológica de revindicar a liberdade da existência humana.

Filosofando sobre a questão:

- A partir da reflexão apresentada pelo filósofo Frantz Fanon, explique o que se entende por: liberdade da existência humana, mediada pelo contexto histórico colonizador.

Théophile Obenga (Filósofo Congolês)

Carta Vermelha 27

- Afirma que as diversas maneiras da existência humana, junto à sua estrutura social e política, remeterão a pensar que onde possa existir ser humano, logo haverá também transformações humanas, sejam elas de pensamento ou materiais. Portanto, o legado filosófico sobre o exercício do pensar existirá em todos os espaços e continentes (OBENGA, 2006, p. 49).

Filosofando sobre a questão:

- A partir do fragmento de Théophile Obenga, explique o que significa "o legado filosófico sobre o exercício do pensar existirá em todos os espaços e continentes". Por quê?

Théophile Obenga (Filósofo Congolês)

Carta Vermelha 28

- O conceito de "Afrocentricidade" tem por objetivo defender que os próprios historiadores africanos sejam os protagonistas da história africana com o objetivo de revisar o patrimônio cultural africano.

Filosofando sobre a questão:

- Criem um argumento onde possa defender a importância dos povos africanos serem os protagonistas de sua própria história. Explique.

Théophile Obenga (Filósofo Congolês)

Carta Vermelha 29

- O conceito de "Afrocentricidade" tem por objetivo defender que os próprios historiadores africanos sejam os protagonistas da história africana com o objetivo de revisar o patrimônio cultural africano.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do que o filósofo Théophile Obenga apresenta, crie uma pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder. Lembrando que o ponto só será válido em caso de o grupo escolhido não acertar a questão.

Nilma Lino Gomes (Pedagoga e Filósofa Brasileira)

Carta Vermelha 30

- Questiona a própria história do Brasil e de sua população negra, visando construir novos enunciados e instrumentos teóricos, políticos e analíticos para denunciar como o sistema estrutural racista brasileiro opera na estrutura do Estado.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que a filósofa Nilma Lino Gomes aponta, explique o que significa "sistema estrutural racista". Como esse sistema se apresenta dinamicamente na sociedade?

Nilma Lino Gomes (Pedagoga e Filósofa Brasileira)

Carta Vermelha 31

- Questiona a própria história do Brasil e de sua população negra, visando construir novos enunciados e instrumentos teóricos, políticos e analíticos para denunciar como o sistema estrutural racista brasileiro opera na estrutura do Estado.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que a filósofa Nilma Lino Gomes apresenta, crie um argumento no qual possa sustentar formas de combate ao "racismo estrutural" existente.

Nilma Lino Gomes (Pedagoga e Filósofa Brasileira)

Carta Vermelha 32

- Apresenta o "movimento negro" como forma de ressignificação da ideia de raça a partir de uma ideia de emancipação que tende sempre a politizar e potencializar ações que desmestifique ações reguladoras e conservadoras junto à construção de identidades étnico-raciais.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que a filósofa apresenta, sobre a importância do Movimento Negro no Brasil, argumente a partir de suas ideias e compreensão o que se entende por ressignificar a ideia de raça? Qual a sua importância?

Abdias do Nascimento (Ator, Diretor e Dramaturgo Brasileiro)

Carta Vermelha 33

- Como forma emancipatória, frente a representatividade das relações raciais no Brasil, desenvolve o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), como forma de contraposição e enfrentamento a discriminação racial.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o trabalho de Abdias do Nascimento, sobre a emancipação dos povos negros, como você explica o trabalho de Abdias no enfrentamento a discriminação racial? Qual a importância frente ao combate?

Abdias do Nascimento (Ator, Diretor e Dramaturgo Brasileiro)

Carta Vermelha 34

- Nascimento considera o quilombismo como um movimento político da população negra brasileira, dotado de projetos de revolução não violenta.

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que se entende por "movimento do povo negro brasileiro". O que seria tal movimento? E quais seriam seus objetivos?

Abdias do Nascimento (Ator, Diretor e Dramaturgo Brasileiro)

Carta Vermelha 35

- Nascimento considera o quilombismo como um movimento político da população negra brasileira, dotado de projetos de revolução não violenta.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do fragmento de Abdias do Nascimento, explique o que significa projeto de revolução não viotenta por parte da população negra.

George G. M. James (Historiador Guianense-Americano)

Carta Vermelha 36

- Questiona o fato de que os africanos são humilhados e ridicularizados porque a sua história foi roubada e sua herança cultural foi erroneamente atribuída a outros povos.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o fragmento de George James sobre a problematização, responda quais seriam esses outros povos, no qual ele alega ser atribuída erroneamente a história e a herança cultural dos africanos. Pode até mesmo citar país ou continente que represente tais povos.

George G. M. James (Historiador Guianense-Americano)

Carta Vermelha 37

- O maior crime cometido pela Europa contra o mundo foi o roubo intelectual da herança africana.

Filosofando sobre a questão:

- Diante da problematização apresentada por George James, crie um argumento que possa explicar algumas das consequências surgidas a partir do fato apresentado.

George G. M. James (Historiador Guianense-Americano)

Carta Vermelha 38

- Que a Grécia inventou a filosofia, as artes e as ciências é a única base sobre a qual a arrogância da Europa está de pé. É daquelas coisas creditadas aos gregos que fizeram todos os europeus acreditarem-se superiores aos outros povos.

Filosofando sobre a questão:

- Diante da afirmação feita por George James, crie um argumento que possa explicar algumas das consequências surgidas a partir do fato apresentado.

George G. M. James (Historiador Guianense-Americano)

Carta Vermelha 39

- Irmandades são criadas em instituições de ensino superior, reunindo grandes pensadores, lirismo e sentimentalismo sobre a civilização grega. Na mesma linha, os africanos estão lamentando a sua singular histórica não realização. Alguns até acreditam que são uma raça amaldiçoada.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir da reflexão feita por George James, crie uma possível pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Nkolo Foé (Filósofo Camaronês)

Carta Vermelha 40

- “O Egito antigo faz parte integrante da história da cultura africana. Para nós, ele desempenha mais ou menos o mesmo papel que a Grécia e Roma desempenham para o Ocidente”.

Filosofando sobre a questão:

- A partir da afirmação do filósofo Nkolo Foé, sobre o problema exposto, defenda um argumento onde possa também apresentar o Egito como parte integrante e importante sobre a cultura africana. Por quê?

Nkolo Foé (Filósofo Camaronês)

Carta Vermelha 41

- Seguir o movimento da desconstrução é possibilitar um deslocamento nessa hierarquia intelectual, no qual o homem branco europeu só a ocupou pela violência do racismo e da segregação.

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que significa pensar: seguir o movimento da desconstrução sobre a hierarquia intelectual imposta pelos brancos.

Angela Davis (Filósofa Socialista Estadunidense)

Carta Vermelha 42

- Abolição dos presídios: Davis argumenta que os presídios cresceram muito e tornaram-se o destino de muitos negros, latinos e nativos nos Estados Unidos. Segundo a filósofa, o aumento dos presídios e da população carcerária não combate o crime, que continua aumentando.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o que a filósofa Angela Davis apresenta, desenvolva um argumento que possa explicar o porquê da acusação da filósofa sobre o aumento número de negros/negras, latinos/latinas e nativos/nativas nos sistemas carcerários. Existe motivos? Quais seriam?

Angela Davis (Filósofa Socialista Estadunidense)

Carta Vermelha 43

- Destaca o importante papel da “resistência negra” na luta contra o racismo e da integração de todas e todos para que o antirracismo seja efetivo.

Filosofando sobre a questão:

- Explique como você defenderia ou defende a importância do papel da “resistência negra” na luta contra o racismo. Qual ou quais seriam as estratégias de sua defesa? Quais ferramentas você usaria?

Angela Davis (Filósofa Socialista Estadunidense)

Carta Vermelha 44

- Provoca em suas reflexões a existência de uma tendência a maior sexualização da “mulher negra” pela mídia e outros meios e isso reforça o estereótipo de que a mulher negra é um objeto sexual.

Filosofando sobre a questão:

- Como você defenderia ou defende a afirmação de Angela Davis. De fato, essa sexualização da “mulher negra” existe? De que maneira? Explique.

Angela Davis (Filósofa Socialista Estadunidense)

Carta Vermelha 45

- Angela Davis reconhece que a “mulher branca” também sofre com o problema causado pela dominação machista, mas entende que as “mulheres negras” estão em maior desvantagem por questões étnicas.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir da problematização apresentada por Angela Davis, crie uma possível pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Bell Hooks (Filósofa Afro-Americana)

Carta Vermelha 46

- Defende uma educação que venha na direção oposta da “ideologia mercantilista” e dominante, que atenda às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e que forme sujeitas(os) críticas(os), conscientes e construtoras(es) de sua própria história.

Filosofando sobre a questão:

- Responda o que para você representa uma educação que vá na direção oposta de ideologias racistas e dominantes.

Bell Hooks (Filósofa Afro-Americana)

Carta Vermelha 47

- No livro *"Ensinando a Transgredir"* defende a educação como prática da liberdade e transformadora em que professoras(es) conseguem ensinar alunas(os) a transgredir barreiras raciais, sexuais, de classe, dentre outras e sobretudo, atingirem a liberdade.

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que para você significa a instituição escolar ter esse papel formador junto a professoras(es) na formação humana. Existe alguma importância? Qual seria?

Bell Hooks (Filósofa Afro-Americana)

Carta Vermelha 48

- Bell Hooks atentamente observa que há um problema na educação dos Estados Unidos (país onde a mesma mora e leciona): alunas(os) não querem aprender e os professoras(es) não querem ensinar, isto é, há uma crise na educação.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do problema apresentado pela filósofa bell hooks, você concorda com tal afirmação? Por quê? Explique.

Achille Mbembe (Filósofo e Historiador Camaronês)

Carta Vermelha 49

- Nos provoca a pensar sobre o mundo contemporâneo a partir da experiência negra, lembrando que a visão do negro e da negra no mundo de hoje foi construído pelo sistema escravista, nos primórdios do colonialismo.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que o filósofo Anchille Mbembe apresenta, explique o que poderá ser uma experiência negra no mundo contemporâneo (atual) a partir de um sistema escravista. Tal sistema escravista ainda existe? De que maneira?

Achille Mbembe (Filósofo e Historiador Camaronês)

Carta Vermelha 50

- A África, da mesma forma, representa um não- lugar, signo de atraso, de ausência de civilização e sem nenhuma contribuição à humanidade.

Filosofando sobre a questão:

- Explique como você interpreta esse "não-lugar" apontado pelo filósofo Achille Mbembe em relação ao povo africano.

Achille Mbembe (Filósofo e Historiador Camaronês)

Carta Vermelha 51

- A escravidão no colonialismo, ou seja, a partir do século XVI, construiu o conceito de negro que vigora ainda hoje. A colônia é o lugar onde o negro deixa de existir enquanto pessoa, isto é, torna-se invisível.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o problema apresentado pelo filósofo Achille Mbembe, explique o que na visão reflexiva de vocês essa "colônia" poderá implicar para a existência dos povos negros.

Achille Mbembe (Filósofo e Historiador Camaronês)

Carta Vermelha 52

- Além de transformar-se em mercadoria, a negra(o) sofre com toda carga de descaracterização de sua cultura.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do que o filósofo Achille Mbembe apresenta, crie uma pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Marcus Garvey (Filósofo e Ativista Político Jamaicano)

Carta Vermelha 53

- Idealizou uma África unificada e governada por ele mesmo, através de um regime de partido único que criaria leis para garantir a pureza racial dos negros.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que o filósofo Marcus apresenta, explique, de acordo com o seu entendimento e reflexão, a importância do processo de unificação do continente africano governada por eles próprios. O que esse processo significa de tão importante?

Marcus Garvey (Filósofo e Ativista Político Jamaicano)

Carta Vermelha 54

- Sua política influenciou uma série de "ativistas negros" na luta pela descolonização da África, contra as potências imperialistas europeias.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que o filósofo Marcus apresenta, explique qual seria a importância dessa "ação ativista" dos povos negros por suas liberdades.

Marcus Garvey (Filósofo e Ativista Político Jamaicano)

Carta Vermelha 55

- Vivemos em um mundo de disputa. Nossa sociedade tem profundas marcas das desigualdades que foram desenhadas ao longo da história. Na atualidade parece que há espaço para debate, a tão falada representatividade está sobre a mesa.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o que o filósofo Marcus apresenta, responda o seguinte: Você acha que vivemos em um mundo de disputas marcada pelas desigualdades? Por quê? Explique.

Marcus Garvey (Filósofo e Ativista Político Jamaicano)

Carta Vermelha 56

- Vivemos em um mundo de disputa. Nossa sociedade tem profundas marcas das desigualdades que foram desenhadas ao longo da história. Na atualidade parece que há espaço para debate, a tão falada representatividade está sobre a mesa.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do que o filósofo Marcus Garvey apresenta, crie uma possível pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Neusa Santos Souza (Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Brasileira)

Carta Vermelha 57

- Clareamento racial, branqueamento racial ou, simplesmente, branqueamento é uma ideologia que era amplamente aceita no Brasil entre 1889 e 1914 como a solução para o excesso de negras(os).

Filosofando sobre a questão:

- A filósofa Neusa Santos apresenta em seu fragmento alguns problemas raciais. Você conseguiria apontar pelos menos um desses problemas? Em seguida, comente um pouco sobre o problema racial apontado.

Neusa Santos Souza (Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Brasileira)

Carta Vermelha 58

- Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do fragmento da filósofa Neusa Santos, explique o que poderá ser "exercer autonomia sobre o discurso de si mesmo"?

Neusa Santos Souza (Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Brasileira)

Carta Vermelha 59

- Afastado de seus valores originais, representados fundamentalmente por sua herança religiosa, o negro tomou o branco como referencial de um modelo de identificação, como única possibilidade de "tornar-se gente".

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o problema de identidade apresentado pela filósofa Neusa Santos, você concorda com os problemas apontados? Por quê? Explique.

Neusa Santos Souza (Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Brasileira)

Carta Vermelha 60

- A sociedade escravista, ao transformar o(a) africano(a) em escravo(a), definiu o(a) negro(a) como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado(a), os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir da problematização apresentada por Neusa Santos, crie uma possível pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Conceição Evaristo (Escritora e Filósofa Brasileira)

Carta Vermelha 61

- "Antes de lerem nossos textos já fazem um pré-julgamento, ou dizem que a autoria negra é uma autoria de militância. Mas é preciso conhecer os textos. Peço muito para as pessoas que não leiam apenas minha biografia, porque ela é importante sim, porque ela contamina meu texto, mas por favor leiam meu texto".

Filosofando sobre a questão:

- A filósofa Conceição Evaristo apresenta alguns problemas de caráter racial em seu fragmento (poesia). Você conseguiria apontá-los? Quais seriam? Explique.

Conceição Evaristo (Escritora e Filósofa Brasileira)

Carta Vermelha 62

- Sua invenção com a palavra volta-se sempre para a ancestralidade, raiz que recupera o passado e o entrelaça com a projeção ao futuro, fazendo brotar novos significados.

Filosofando sobre a questão:

- Sobre o fragmento da filósofa Conceição Evaristo apresentado, crie uma reflexão onde possa explicar o significado de "ancestralidade" ligado ao tempo "passado" sobre o significado de projetar a existência "futura" com significados.

Conceição Evaristo (Escritora e Filósofa Brasileira)

Carta Vermelha 63

- "O sujeito(a) da literatura negra, tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos(as). Temos um sujeito(a) que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si".

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que pode ser entendido sobre a importância do negro(a) ao falar de si, ser o mesmo que falar dos outros e ao falar dos outros ser o mesmo que falar de si. Explique como isso está interligado.

Marimba Ani (Antropóloga e Filósofa Afro-Americana)

Carta Vermelha 64

- Ao examinar as causas da "supremacia branca global", Marimba Ani defendeu que o pensamento europeu acredita implicitamente em sua própria superioridade, afirmando: "A cultura europeia é única no que se refere à asserção do interesse político".

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que a filósofa Marimba Ani apresenta, explique o que se entende por "supremacia branca global" e quais suas implicações sociais e políticas existentes.

Marimba Ani (Antropóloga e Filósofa Afro-Americana)

Carta Vermelha 65

- Ao examinar as causas da "supremacia branca global", Marimba Ani defendeu que o pensamento europeu acredita implicitamente em sua própria

superioridade, afirmando: “A cultura europeia é única no que se refere à asserção do interesse político”.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir da problematização apresentada pela filósofa Marimba Ani, crie uma pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Kabengele Munanga (Antropólogo e Filósofo Congolês)

Carta Vermelha 66

- O conceito de “mestiçagem” revela o histórico quadro de cruzamento das populações branca, indígena e negra, inicialmente, nos 388 anos da sociedade escravocrata.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o que Kabengele Munanga apresenta, justifique o que esse processo de “mestiçagem” tem a ver com o Brasil. Como ele ocorreu ou ocorre?

Kabengele Munanga (Antropólogo e Filósofo Congolês)

Carta Vermelha 67

- Na história do século XX, a “mestiçagem” revela o profundo quadro do “mito da democracia racial” no Brasil.

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que poderá significar o conceito de “mito da democracia racial”.

Kabengele Munanga (Antropólogo e Filósofo Congolês)

Carta Vermelha 68

- Munanga (2004) destaca as desvantagens dos negros e pardos em relação aos brancos em pleno século XXI, em vários aspectos tais como: infraestrutura urbana e habitação, acesso à educação e justiça, mercado de trabalho e na distribuição de renda, demonstrando que a “democracia racial no Brasil” ainda é um mito.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do problema apresentado, pelo filósofo Kabengele Munanga, você concorda que a "democracia racial no Brasil" ainda é um mero mito? Por quê? Explique.

Kabengele Munanga (Antropólogo e Filósofo Congolês)

Carta Vermelha 69

- O mito, na história e no cotidiano, torna difícil a construção de "identidades negras" por negros e mestiços. A "mestiçagem" está na base da hierarquia social, portanto, negras(os) e mestiças(os) formam a pobreza e a segregação étnica e racial do cenário nacional.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir do problema apresentado pelo filósofo Kabengele Munanga, crie uma pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Lélia Gonzalez (Antropóloga e Filósofa Brasileira)

Carta Vermelha 70

- Despertou para a questão do espaço físico e urbano, em "Lugar de Negro", tendo criticado o problema racial que está impregnado na superfície da cidade e na formação da periferia.

Filosofando sobre a questão:

- Tendo em vista o fragmento da filósofa Lélia Gonzales, pense e crie uma teoria filosófica que possa apresentar problemas existenciais no que se refere a "espaços urbanos" como "lugar de Negro".

Lélia Gonzalez (Antropóloga e Filósofa Brasileira)

Carta Vermelha 71

- Despertou para a questão do espaço físico e urbano, em "Lugar de Negro", tendo criticado o problema racial que está impregnado na superfície da cidade e na formação da periferia.

Criando filosoficamente a questão:

- A partir da problematização apresentada pela filósofa Lélia Gonzales, crie uma possível pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

Sueli Carneiro (Filósofa e Escritora Brasileira)

Carta Vermelha 72

- O "racismo" é um sistema de dominação, exploração e exclusão que exige a resistência sistemática dos grupos por ele oprimidos e a "organização política" é essencial para este enfrentamento.

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que a filósofa Sueli Carneiro apresenta, explique como você definiria esse modo de "resistência sistemática" dos grupos contra as formas de racismo.

Sueli Carneiro (Filósofa e Escritora Brasileira)

Carta Vermelha 73

- A "geração atual" herdou a tarefa de enfrentar as formas mais cruéis e perversas do "racismo": Vai exigir redobrada coragem, consciência e organização política para fazer frente ao racismo que já não tem mais vergonha de se afirmar.

Filosofando sobre a questão:

- Explique o que você entende sobre o problema apresentado pela filósofa Sueli Carneiro, no que se refere à "geração atual" ser herdeira da tarefa de enfrentamento contra o racismo. Pode ser interpretada como solução eficaz contra o racismo? De que maneira? Explique.

Sueli Carneiro (Filósofa e Escritora Brasileira)

Carta Vermelha 74

- Aponta que há uma absoluta e crescente "violência racial", que se manifesta de diferentes formas e que tem a sua forma mais extrema no "genocídio de jovens negros".

Filosofando sobre a questão:

- A partir do que apresenta a filósofa Sueli Carneiro, como você entende esta questão do alto indíce de violência racial contra os jovens? Você concorda que o genocídio de jovens negros também está atrelado à violência racial? Por quê? Explique.

Sueli Carneiro (Filósofa e Escritora Brasileira)

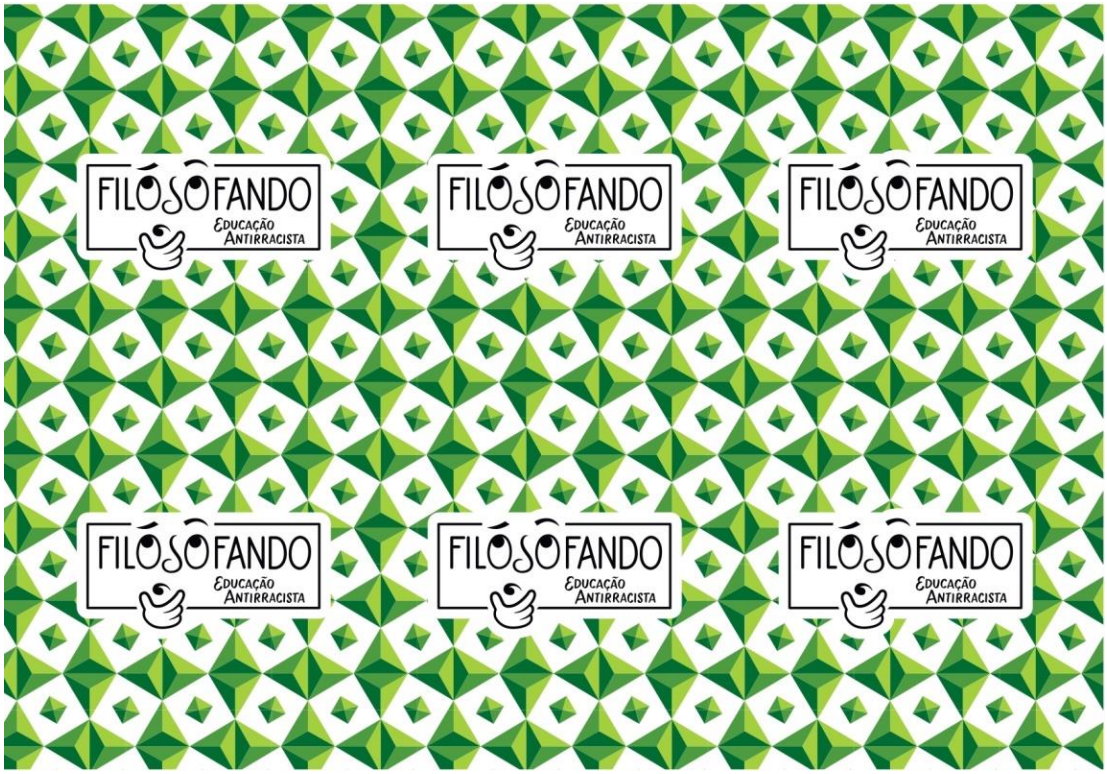
Carta Vermelha 75

- Aponta que há uma absoluta e crescente "violência racial", que se manifesta de diferentes formas e que tem a sua forma mais extrema no "genocídio de jovens negros".

Criando filosoficamente a questão:

- A partir da problematização apresentada pela filósofa Sueli Carneiro, crie uma pergunta. Em seguida, escolha um dos grupos para responder.

CARTAS VERDES



Renato Noguera (Filósofo Brasileiro)

Carta Verde 1

- O conceito de "Afrocentricidade" não é uma proposta universalizante, mas um modo de pensar criticamente as relações étnico-raciais e como o racismo interfere na produção e circulação de conhecimento.

Filosofando sobre o conceito:

- Explique o conceito de "afrocentricidade" fazendo relação com algum aspecto da realidade.

Renato Noguera (Filósofo Brasileiro)

Carta Verde 2

- O conceito "racismo epistêmico", apontado pelo filósofo brasileiro Renato Noguera, diz respeito a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais como, filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais.

Filosofando sobre o conceito:

- Explique a problematização do conceito dialogando com algum aspecto prático da realidade. Cite exemplos.

Aníbal Quijano (Filósofo Peruano)

Carta Verde 3

- Percebeu o conceito de "colonização" como um processo contínuo, para além das independências políticas. Indica a ação e o efeito de colonizar, isto é, estabelecer uma colônia, fixar em um terreno a morada daqueles que o cultivaram.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da definição do conceito "colonização", pensem em exemplos e explique como eles neutralizam os seres existentes na sociedade.

Aníbal Quijano (Filósofo Peruano)

Carta Verde 4

- Classifica o conceito de “dominação” como sendo requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir do conceito de “dominação” classificado por Aníbal Quijano, reflita sobre possíveis exemplos da realidade, nos quais as práticas de dominação ocorram. Em seguida, relacione com o problema “classificador de raça”.

Molefi Kete Asante (Filósofo Afro-Americano)

Carta Verde 5

- O Conceito de “diáspora” pode ser entendida com múltiplos significados. Em termos gerais o termo tem designado a dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico especialmente no hemisfério ocidental.

Filosofando sobre o conceito:

- Tendo em vista o conceito de “diáspora” apresentado por Molefi Kete Asante, pense em exemplos de “dispersões forçadas” que você conheça e apresente.

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Verde 6

- Provoca a pensar sobre o conceito “Ubuntu” que na Filosofia Africana significa uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária “antirracista” e “policêntrica”.

Filosofando sobre o conceito:

- Considerando a abordagem do conceito “Ubuntu” apresentado pelo filósofo Mogobe Ramose, explique qual a real importância do entendimento deste conceito para nossas práticas cotidianas na atualidade. Cite exemplos.

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Verde 7

- Principal ideia: Corrobora sobre o entendimento do "ensino eurocentrado da filosofia", ao questionar o significado do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos, na garantia universal da racionalidade.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir do que o filósofo Mogobe Ramose apresenta, responda o que se entende por "garantia universal da racionalidade".

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Verde 8

Provérbios Ubuntu:

- Ninguém cria uma criança sozinho;
- Se quisermos chegar rápido podemos ir sozinhos, mas só se chega longe na companhia de muitas pessoas.

Filosofando sobre o conceito:

- Ramose nos apresenta alguns "provérbios africanos" que vão ao encontro de nossas ações comunitárias, éticas e morais. Explique o que pode ser entendido por cada provérbio apresentado e correlacione a importância sobre nossas ações comunitárias.

Maulana Karenga (Filósofo Afro-Americano)

Carta Verde 9

Princípios Nguzo Saba

1. Umoja (unidade): empenhar-se pela comunidade;
2. Kujichagulia (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós;
3. Ujima (trabalho e responsabilidade coletivas): construir e unir a comunidade.

Filosofando sobre o conceito:

- O filósofo Maulana Karenga nos apresenta três princípios "Nguzo Saba" que são muito importantes para as comunidades africanas. Dessa forma, explique a importância de cada uma delas para o empenho e sucesso de nossas existências comunitárias na sociedade atual.

Cheik Anta Diop (Historiador e Antropólogo Senegalês)

Carta Verde 10

- Demonstrou que o povo egípcio na antiguidade era negro, justificando que o "racismo antinegro" foi responsável pelo branqueamento do Egito.

Filosofando sobre o conceito:

- Possibilitando imaginar que o "racismo antinegro" corresponde a devidas práticas de embranquecimento da sociedade, explique de que maneira podemos reconhecer tentativas de embranquecimento de diversos modos e práticas na sociedade. Concorda que possa existir tais possibilidade de embranquecimento? Por que? Explique.

Nelson Maldonado-Torres (Filósofo Porto-Riquenho)

Carta Verde 11

- O conceito de "colonialidade do poder" foi muito discutido nas teses de Maldonado-Torres, tendo uma origem de caráter colonial, provando ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Portanto, implica, consequentemente, num elemento de "colonialidade" no padrão de "poder" hoje hegemônico.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da apresentação do conceito provocado pelo filósofo Maldonado-Torres sobre a "colonialidade do poder", explique de que maneira esse padrão de colonialidade ainda se faz presente no modo existencial da pessoas.

Carlos Moore (Filósofo Cubano)

Carta Verde 12

- O filósofo Carlos Moore nos provoca pensar sobre a "subalternização" da maior parte da população mundial via as estruturas de dois eixos principais: "controle do trabalho" e "controle do conhecimento".

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da apresentação do conceito de "subalternização", explique como as práticas desse conceito ocorrem no modo existencial das pessoas, sobretudo, da população vulnerável.

Frantz Fanon (Filósofo e Psiquiatra Francês)

Carta Verde 13

- Nos possibilita pensar sobre sua tese "descolonização do pensamento", mediante a proposta de releitura e reforma das lutas anticoloniais africanas, tendo como possibilidade, enfrentar os desafios colocados pelo eurocentrismo e pelo etnocentrismo como modos de pensamentos dominantes.

Filosofando sobre o conceito:

- O conceito "descolonizar o pensamento" apresentado pelo filósofo Frantz Fanon, nos possibilita refletir sobre as diversas maneiras às quais o nosso pensamento, fala e escrita estão submetidos. Explique de que maneira este padrão colonizador poderá ocorrer diante de nossos modos de pensar, falar e, até mesmo, escrever.

Frantz Fanon (Filósofo e Psiquiatra Francês)

Carta Verde 14

- Para Fanon, o "colonialismo" é muito mais que um sistema definido apenas como exploração estrangeira dos recursos naturais de um território com recurso à mão de obra local, é, sobretudo, a "negação sistematizada do outro", uma decisão obstinada de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade".

Filosofando sobre o conceito:

- Tendo refletido na íntegra o que o filósofo Frantz Fanon apresenta como "negação sistemática do outro" explique como essa negação ocorre ou poderá ocorrer em nossa sociedade. Para você é um problema de racismo? Por quê? Explique.

Théophile Obenga (Filósofo Congolês)

Carta Verde 15

- Defende o conceito de "afrocentricidade" como sendo ideias de conscientização e agência. A conscientização é o aspecto que orienta os seres humanos no conhecimento sobre as opressões que sofrem, como também sobre as vias possíveis de libertação através de sua agência.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da apresentação do conceito de "afrocentricidade", explique como este processo de "conscientização" pode nos ajudar libertar das opressões.

Nilma Lino Gomes (Pedagoga e Filósofa Brasileira)

Carta Verde 16

- [...] O "racismo" é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas de pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc.; por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores.

Filosofando sobre o conceito:

- A filósofa brasileira Nilma Lino Gomes define algumas características sobre o conceito de "racismo". Tendo em vista tais fatos, explique o que representa o racismo e cite alguns exemplos de sua marca deixada na sociedade.

Nilma Lino Gomes (Pedagoga e Filósofa Brasileira)

Carta Verde 17

- A filósofa apresenta o conceito de “etnocentrismo” no qual designa como sendo uma visão preconceituosa e unilateralmente formada sobre outros povos, culturas, religiões e etnias. Esse conceito refere-se, portanto, ao hábito de julgar inferior uma cultura diferente da sua cultura, considerando absurdo tudo que dela deriva e considerando a sua como a única correta.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da definição do conceito “etnocentrismo”, explique como você observa tais práticas etnocêntricas na sociedade atual. Considera que suas práticas são vivas e atuais? Explique e, se possível, cite exemplos.

Abdias do Nascimento (Ator, Filósofo, Diretor e Dramaturgo Brasileiro)

Carta Verde 18

- “Ação educacional e política”: Como forma emancipatória, frente à representatividade das relações raciais no Brasil, desenvolve o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), como forma de contraposição e enfrentamento a discriminação racial.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da apresentação das práticas emancipatórias do filósofo Abdias do Nascimento, através do teatro, explique de que maneira ações como a do filósofo Abdias podem fortalecer e emancipar as pessoas negras junto à sociedade.

Abdias do Nascimento (Ator, Filósofo, Diretor e Dramaturgo Brasileiro)

Carta Verde 19

- O filósofo Abdias do Nascimento considera o conceito “quilombismo” como forma de adotar um projeto de revolução “não violenta”; como um movimento político de negras e negros brasileiras(os), todo e qualquer grupo.

Filosofando sobre o conceito:

- Tendo em vista a definição do conceito "quilombismo", segundo o filósofo Abdias do Nascimento, explique como você interpreta a importância desse conceito como práticas de lutas por direitos dos povos excluídos e discriminados.

George G. M. James (Historiador e Filósofo Guianense-Americano)

Carta Verde 20

- O maior crime cometido pela Europa contra o mundo é o "roubo intelectual da herança africana".

Filosofando sobre o conceito:

- Diante da afirmação feita pelo historiador e filósofo George James, crie um argumento onde possa explicar algumas das consequências surgidas a partir do fato apresentado.

George G. M. James (Historiador e Filósofo Guianense-Americano)

Carta Verde 21

- Irmandades são criadas em "instituições de ensino", reunindo grandes pensadores, lirismo e sentimentalismo sobre a "civilização grega". Na mesma linha, os africanos estão lamentando a sua singular histórica "não realização" - alguns até acreditam não serem uma 'raça amaldiçoada'.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir dos problemas apresentados pelo historiador e filósofo George James, explique, pelo seu senso crítico, como a "auto valorização cultural" pode provocar o apagamento de outras culturas e conhecimentos. Você considera isso como um problema? Por quê? Explique.

Nkolo Foé (Filósofo Camaronês)

Carta Verde 22

- “O “Egito antigo” faz parte integrante da “história da cultura africana”. Para nós, ele desempenha mais ou menos o mesmo papel que a Grécia e Roma desempenham para o Ocidente”.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da afirmação do filósofo Nkolo Foé, explique o que isso, em termos igualmente de aprender e refletir filosofia, significa de modo a combater o racismo.

Nkolo Foé (Filósofo Camaronês)

Carta Verde 23

- Seguir o “movimento da desconstrução” é possibilitar um deslocamento nesta “hierarquia intelectual” que o homem branco europeu só ocupou pela violência do racismo e da segregação.

Filosofando sobre o conceito:

- Explique o que se entende sobre as consequências de uma “hierarquia intelectual” diante da mais variadas formas de “racismo estrutural”. Concorda que haja consequências? Quais seriam? Explique e, se possível, cite exemplos de tais práticas.

Angela Davis (Filósofa Socialista Estadunidense)

Carta Verde 24

- Como militante negra, a filósofa Angela Davis destaca o importante papel da “resistência negra” na luta contra o racismo e da integração de todas e todos para que o “antirracismo” seja efetivo.

Filosofando sobre o conceito:

- Explique como você interpreta a questão da “resistência negra”, apontada pela filósofa Angela Davis como sendo importante na luta contra o racismo. Cite exemplos, se possível, da atualidade como práticas de resistência.

Angela Davis (Filósofa Socialista Estadunidense)

Carta Verde 25

- A filósofa nos provoca a pensar, em suas reflexões, sobre a existência de uma tendência a maior "sexualização da mulher negra" pela mídia e outros meios. Isso tende a reforçar o estereótipo de que a mulher negra é um objeto sexual.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir do que a filósofa Angela Davis apresenta, explique como interpretar a sexualização da mulher, sobretudo a mulher negra. Você considera isso um problema? Por quê? Explique e apresente dados da atualidade que possam exemplificar.

Bell Hooks (Filósofa Afro-Americana)

Carta Verde 26

- Defende uma educação que venha na direção oposta da ideologia mercantilista e dominante, que atenda às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e que forme "sujeitos críticos", "conscientes" e "construtores de sua própria história".

Filosofando sobre o conceito:

- Explique qual importância que a filósofa bell hooks quer apontar quando diz: nossa existência está pautada por uma "construção de nossa própria história". O que isso significa dizer?

Bell Hooks (Filósofa Afro-Americana)

Carta Verde 27

- No livro *"Ensinando a Transgredir"* a filósofa defende a educação como prática da "liberdade e transformadora" em que professoras e professores conseguem ensinar alunas e alunos a transgredir barreiras raciais, sexuais, de classe, dentre outras para atingirem a liberdade.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir do fragmento da filósofa bell hooks, construa um argumento pelo qual possa apresentar a importância das práticas de liberdade e

transformação em nosso tempo atual. Em seguida, apresente a importância dessas práticas visando uma sociedade mais humana, tolerante e fraterna.

Achille Mbembe (Filósofo e Historiador Camaronês)

Carta Verde 28

- O conceito de "Biopoder" é uma "técnica de poder" que busca criar um "estado de vida" em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir do conceito de "Biopoder", apresentado pelo filósofo Mbembe, explique como essa "técnica de poder" poderá influenciar no estado de vida das pessoas. Cite exemplos visíveis numa sociedade onde as pessoas estejam agindo de forma "politicamente dóceis".

Achille Mbembe (Filósofo e Historiador Camaronês)

Carta Verde 29

- Além de se transformar em "mercadoria", o negro sofre com toda carga de "descaracterização de sua cultura". É justamente o conceito eurocêntrico de civilização que determina a construção da inferioridade negra, fazendo com que o elemento negro passe a ser visto como objeto de perigo que, no limite, não pode coexistir.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da problematização apresentada pelo filósofo Achille Mbembe, explique como relacionar a "descaracterização da cultura negra" com práticas da atualidade. É possível observar tais práticas? Como?

Marcus Garvey (Filósofo e Ativista Político Jamaicano)

Carta Verde 30

- Vivemos em um "mundo de disputa". Nossa sociedade tem profundas "marcas das desigualdades" que foram desenhadas ao longo da história. Na

atualidade parece que há espaço para debate, a tão falada "representatividade" está sobre a mesa.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir do que o filósofo Marcus apresenta, explique como comparar estas "marcas das desigualdades" com a realidade atual. É possível afirmar a existência? De que modo? Explique.

Neusa Santos Souza (Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Brasileira)

Carta Verde 31

- Colabora com o pensamento da psicologia brasileira sobre relações étnico-raciais, sobre o processo de "branqueamento" e o "sofrimento psíquico dos negros" na sociedade brasileira.

Filosofando sobre o conceito:

- Tendo em vista o trabalho da filósofa Neusa Santos, como explicar este processo de "branqueamento" na sociedade entre as pessoas negras dotadas de seus sofrimentos existenciais. É comum tais práticas? De que maneira ocorre?

Neusa Santos Souza (Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Brasileira)

Carta Verde 32

- Uma das formas de "exercer autonomia" é possuir um "discurso sobre si mesmo".

Filosofando sobre o conceito:

Tendo em vista o fragmento da filósofa Neusa Santos, cite exemplos de pessoas negras nacionalmente ou internacionalmente conhecidas ou famosas que exerçam essa autonomia e discurso sobre si mesmas como forma de autoafirmar-se.

Conceição Evaristo (Escritora e Filósofa Brasileira)

Carta Verde 33

- Cunhou o termo “escrevivências” para nomear seu procedimento narrativo: misturando invenção e fato. “Escreviver” é contar, a partir de uma realidade particular, uma “história que aponta para uma coletividade”.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir da definição do conceito “escrevivência”, apontado pela filósofa Conceição Evaristo, explique a importância de se criar narrativas ou histórias que apontem para os “problemas da coletividade”. Qual a importância disso para o bem comum e coletivo?

Conceição Evaristo (Escritora e Filósofa Brasileira)

Carta Verde 34

- Sua invenção com a palavra volta-se sempre para a “ancestralidade”, raiz que recupera o passado e o entrelaça com a projeção ao futuro, fazendo brotar novos significados.

Filosofando sobre o conceito:

- O fragmento da filósofa e escritora Conceição Evaristo sobre “ancestralidade”, pode provocar muitas interpretações a respeito de ações éticas e morais no que diz respeito à formação humana nos tempos atuais. A partir disso, apresente exemplos de ações éticas e morais que ajudem no entendimento da questão.

Marimba Ani (Antropóloga e Filósofa Afro-Americana)

Carta Verde 35

- Ao examinar as causas da “supremacia branca global”, a filósofa Marimba Ani defendeu que o pensamento europeu acredita implicitamente em sua própria superioridade, afirmando: “A cultura europeia é única no que se refere à asserção do interesse político”.

Filosofando sobre o conceito:

- Sobre o conceito de “supremacia branca global” apresentada pela filósofa Marimba Ani, cite exemplos da nossa realidade sobre tais práticas. Após apresentar os exemplos, explique de que maneira elas ocorrem na sociedade.

Kabengele Munanga (Antropólogo e Filósofo Congolês)

Carta Verde 36

- A identificação positiva de negros e mestiços para a "formação das identidades negras" poderia resultar em um quadro diferente do que se apresenta na história e no momento atual.

Filosofando sobre o conceito:

- A partir do que o filósofo Kabengele Munanga apresenta, sobre a identificação da "formação das identidades negras" poder ser diferente, explique como poderá ser essa diferença e qual a importância dessa diferenciação para os tempos atuais.

Kabengele Munanga (Antropólogo e Filósofo Congolês)

Carta Verde 37

- Afirma que o "racismo" nas sociedades contemporâneas opera inferiorizando determinado grupo humano em detrimento de outro.

Filosofando sobre o conceito:

- Você concorda com a problematização sobre o "racismo" apresentado pelo filósofo Kabengele Munanga? Por que? Explique apontando exemplos dessas práticas na sociedade atual.

Lélia Gonzalez (Antropóloga e Filósofa Brasileira)

Carta Verde 38

- Apresenta o conceito de "amefricanidade" como sendo a experiência comum de mulheres negras e homens negros na diáspora e a experiência de mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial.

Filosofando sobre o conceito:

- Sobre as propostas do conceito de "amefricanidade" você conseguiria apontar tais experiências praticadas por mulheres negras e homens negros; mulheres e homens indígenas no Brasil. Diga quais são essas mulheres e homens. De onde são. O que elas e eles exercem como forma de se protegerem contra as dominações coloniais.

Lélia Gonzalez (Antropóloga e Filósofa Brasileira)

Carta Verde 39

- Despertou para a questão do "espaço físico e urbano", em "Lugar de Negro", tendo criticado o problema racial que está impregnado na superfície da cidade e na formação da periferia.

Filosofando sobre o conceito:

- Seguindo as provocações e reflexões da filósofa Lélia Gonzales, responda como você define os espaços físicos e urbanos a partir de uma interpretação negativa como sendo "lugar de Negro". Poderão existir consequências sobre essa interpretação? Quais seriam? Explique.

Sueli Carneiro (Filósofa e Escritora Brasileira)

Carta Verde 40

- O "racismo" é um sistema de dominação, exploração e exclusão que exige a "resistência sistemática dos grupos" por ele oprimidos e a organização política é um mecanismo essencial para esse enfrentamento.

Filosofando sobre o conceito:

- Tendo por base o fragmento da filósofa Sueli Carneiro, sobre o enfretamento ao racismo, crie um argumento coerente que possa explicar de que maneira você se organizaria politicamente para o enfretamento contra as práticas racistas. Após criar o argumento, explique.

Sueli Carneiro (Filósofa e Escritora Brasileira)

Carta Verde 41

- A filósofa aponta que há uma absoluta e crescente "violência racial" que se manifesta de diferentes formas e que tem a sua forma mais extrema no "genocídio de jovens negros".

Filosofando sobre o conceito:

- Tendo em vista o que a filósofa Sueli Carneiro aponta como agravante da "violência racial", você concorda que há um crescente agravante sobre o "genocídio de jovens negros"? Por quê? Explique.

CARTAS AMARELAS



Carta Amarela 1

- Formação: Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Filosofia da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- Principais obras: O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639; Por que amamos: O que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor; Mulheres e deusas: Como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual

Quem é o Filósofo?

Renato Noguera (Filósofo Brasileiro)

Carta Amarela 2

- Nascimento: Rio de Janeiro em 1972. Residente em Duque de Caxias.
- Desenvolve sua reflexão, articulando conceitos como: Racismo, racismo epistêmico, epistemicídio, colonialidade, afroperspectivismo, filosofia pluriversal, afrocentrismo/ afrocentricidade e etnocentrismo.

Quem é o Filósofo?

Renato Noguera (Filósofo Brasileiro)

Carta Amarela 3

- Foi um sociólogo e pensador humanista.
- Nascimento: 17 de novembro de 1928 – cidade de Yungay no Peru.
- Falecimento: 31 de maio de 2018 – cidade de Lima no Peru.
- Desenvolveu o conceito de “colonialidade do poder.

Quem é o Filósofo?

Aníbal Quijano (Filósofo Peruano)

Carta Amarela 4

- Suas reflexões apontam em torno da classificação social populacional mundial, ancorada na noção de raça e que tem origem no caráter colonial.

- Uma de suas principais obras: Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis

Quem é o Filósofo?

Aníbal Quijano (Filósofo Peruano)

Carta Amarela 5

- Professor e filósofo afro-americano. Figura de destaque nos campos de estudos afro-americanos, africanos e de comunicação. Atualmente, é professor no Departamento de Africologia da Temple University onde fundou o programa de doutorado em Estudos Afro-Americanos.
- Nascimento: 14 de agosto de 1942.
- Aborda os seguintes conceitos: Afrocentricidade e diáspora.

Quem é o Filósofo?

Molefi Kete Asante (Filósofo Afro-Americano)

Carta Amarela 6

- Formação: Oklahoma Christian University.
- Desde a infância, frequentou escolas e instituições voltadas para a população negra, a exemplo do Nashville Christian Institute.

É referência em pesquisas sobre: Afrocentricidade; Estudos afro-americanos; Estudos Africanos; Estudos de Comunicação.

- Principal trabalho: Uma Origem Africana da Filosofia: mito ou realidade (2014).

Quem é o Filósofo?

Molefi Kete Asante (Filósofo Afro-Americano)

Carta Amarela 7

- Filósofo sul-africano e tem feito um vigoroso trabalho sobre a Filosofia Ubuntu.

- Nasceu em: 1945.
- Principal obra: Sobre a Legitimidade e o Estatuto da Filosofia Africana (2011).

Quem é o Filósofo?

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Amarela 8

- Formação: Doutorou-se em Filosofia pela Katholieke Universiteit Leuven, da Bélgica e trabalha na Universidade da África do Sul (Unisa).
- Principal ideia: Corrobora sobre o entendimento do ensino eurocentrado da filosofia, ao questionar o significado do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos na garantia universal da racionalidade.

Quem é o Filósofo?

Mogobe Ramose (Filósofo Sul-Africano)

Carta Amarela 9

- Nascimento: 14 de julho de 1941 em Parsonsburg, Maryland, EUA.
- Foi uma figura importante no Black Power movimento dos anos 1960 e 1970, e cofundou com Hakim Jamal do nacionalismo negro e a organização para mudança social United Slave.

Quem é o Filósofo?

Maulana Karenga (Filósofo Afro-Americano)

Carta Amarela 10

- Professor Africano-Americano, autor de estudos Africanos, ativista, conhecido como o criador do pan-Africano e afro-Americano.
- Formação: Universidade da Califórnia em Long Beach.
- Fundou o movimento chamado de Kwanza que celebra a festividade em Rituais de Congraçamento Negro que se espalhou pela diáspora negra das Américas e Europa e, há poucos anos, chegou ao Brasil.

Quem é o Filósofo?

Maulana Karenga (Filósofo Afro-Americano)

Carta Amarela 11

- Nasceu em 29 de Dezembro de 1923 na região senegalesa de Diourbel. Em 1946 mudou-se para Paris no intuito de realizar seus estudos superiores de Matemática com a ideia de ser engenheiro aeronáutico.
- Estudou as origens da raça humana e a cultura africana pré-colonial.

Quem é o Filósofo?

Cheik Anta Diop (Historiador e Antropólogo Senegalês)

Carta Amarela 12

- Formação: Universidade de Paris.
- O senegalês foi um dos maiores expoentes, quiçá, o mais profícuo pensador do século XX, à medida que problematizou determinados temas e demonstrou que a hipótese racista do filósofo alemão Hegel não passava de uma falácia.
- Faleceu em 7 de fevereiro de 1986 na cidade de Dacar no Senegal.

Quem é o Filósofo?

Cheik Anta Diop (Historiador e Antropólogo Senegalês)

Carta Amarela 13

- Nascido em 1971 em San Juan, Porto Rico.
- É professor associado de estudos étnicos na Universidade da Califórnia em Berkely. Especialista em fenomenologia, teoria crítica, estudos pós coloniais e pensamento religioso.

Quem é o Filósofo?

Nelson Maldonado-Torres (Filósofo Porto-Riquenho)

Carta Amarela 14

- Formou-se na Universidade de Porto Rico, em 1994.
- Colabora com a reflexão sobre as maneiras variantes e subjetivas de conhecimento como formas estruturantes sob o legado da colonialidade do poder.

Quem é o Filósofo?

Nelson Maldonado-Torres (Filósofo Porto-Riquenho)

Carta Amarela 15

- Nascimento: 04 de novembro de 1942
- Escritor, pesquisador e cientista social dedicado ao registro da história e da cultura negra. É conhecido internacionalmente pela luta contra o racismo, pelo panafricanismo e por ter escrito a biografia autorizada do cantor, saxofonista e ativista nigeriano Fela Kuti: "Fela, Esta vida Puta".

Quem é o Filósofo?

Carlos Moore (Filósofo Cubano)

Carta Amarela 16

- Ocupação: Escritor e cientista social.
- Em seu trabalho Racismo e Sociedade (2007b) reforça a ideia, sobre o conceito de "racismo antinegro", ao refutar que suas práticas estavam presentes entre os gregos e romanos já na Antiguidade.

Quem é o Filósofo?

Carlos Moore (Filósofo Cubano)

Carta Amarela 17

- Nascimento: 20 de junho de 1925.
- Formação: Universidade de Lyon.
- Teve sua tese de doutorado "Pele negra e máscaras brancas" reprovada, para que fosse aceita e publicada, precisou contar com o prefácio do filósofo francês Sartre.

Quem é o Filósofo?

Frantz Fanon (Filósofo e Psiquiatra Francês)

Carta Amarela 18

- Foi um psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana.
- Falecimento: 06 de dezembro de 1961.

Quem é o Filósofo?

Frantz Fanon (Filósofo e Psiquiatra Francês)

Carta Amarela 19

- Formação: Estudou filosofia na Université de Bordeaux, história no Collége de France, em Paris, aprendeu egiptologia em Genéve. Obteve formação em Ciências da Educação, na University of Pittsburgh, EUA.
- Defensor politicamente ativo do pan-africanismo e um afrocentrismo.

Quem é o Filósofo?

Théophile Obenga (Filósofo Congolês)

Carta Amarela 20

- Filósofo pan-africanista e defensor do movimento de caráter social, filosófico e político, que busca defender os direitos do povo africano através da construção de um único Estado soberano.
- Principal obra: Os Bantus: línguas, povos e civilizações.

Quem é o Filósofo?

Théophile Obenga (Filósofo Congolês)

Carta Amarela 21

- Nascida em Belo Horizonte, 13 de março de 1961.

- Formação: Pedagoga. Tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2013.

Quem é a Filósofa?

Nilma Lino Gomes (Pedagoga e Filósofa Brasileira)

Carta Amarela 22

- Ativista política: Tem se posicionado, frequentemente, na luta contra o racismo no Brasil.
- Princípio básico de seu trabalho e pensamento: Educação para as relações étnico-raciais.
- Principal obra: O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.

Quem é a Filósofa?

Nilma Lino Gomes (Pedagoga e Filósofa Brasileira)

Carta Amarela 23

- Nascimento: 14 de março de 1914, na cidade de Franca, São Paulo.
- Formação: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Trajetória profissional e política: Foi ator, diretor e dramaturgo, militante da luta contra a discriminação racial e pela valorização da cultura negra a discriminação racial. Responsável pela criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) que atuou no Rio de Janeiro durante 1944 a 1968.

Quem é o Filósofo?

Abdias do Nascimento (Ator, Diretor e Dramaturgo Brasileiro)

Carta Amarela 24

- Ativista educacional e político: Como forma emancipatória, frente à representatividade das relações raciais no Brasil, desenvolve o Teatro Experimental do

Negro (TEN) (1944- 1968), como forma de contraposição e enfrentamento a discriminação racial.

- Falecimento: 23 de maio de 2011, na cidade do Rio de Janeiro.

Quem é o Filósofo?

Abdias do Nascimento (Ator, Diretor e Dramaturgo Brasileiro)

Carta Amarela 25

- Foi um historiador e autor guianense-americano, conhecido por seu livro de 1954 Stolen Legacy.
- Nascimento: 9 de novembro de 1893, George- town, Guiana.
- Teoria filosófica: Questiona o fato de que os africanos, são humilhados e ridicularizados, porque a sua história foi roubada e sua herança cultural foi erroneamente atribuída a outros povos.

Quem é o Filósofo?

George G. M. James (Historiador Guianense-Americano)

Carta Amarela 26

- Formação: Universidade de Durham, Universidade de Londres, Universidade Columbia.
- Proposta do seu principal livro "Legado Roubado": defende que a filosofia e a religião grega se originaram no Egito antigo.
- Falecimento: 30 de junho de 1956.

Quem é o Filósofo?

George G. M. James (Historiador Guianense-Americano)

Carta Amarela 27

- Filósofo e professor da Universidade da Yaoundé.

- Acusa os discursos raciais de filósofos clássicos do Ocidente como: Kant, Hume, Condorcet, Montesquieu e Voltaire, acerca do continente africano e de seus povos a partir de uma cultura do servilismo.

Quem é o Filósofo?

Nkolo Foé (Filósofo Camaronês)

Carta Amarela 28

- Analisa a relação entre Europa e África a partir de uma interpretação pós-colonial.
- Como proposta de saída desse problema, o filósofo recorre à "retomada da iniciativa histórica", um recurso pelo qual os africanos e suas filosofias possam "dialogar na perfeita igualdade com os outros povos do mundo" (p. 223).

Quem é o Filósofo?

Nkolo Foé (Filósofo Camaronês)

Carta Amarela 29

- Filósofa, professora emérita do departamento de estudos feministas da Universidade da Califórnia e ícone da luta pelos direitos civis. Integrou o Partido Comunista dos Estados Unidos, tendo sido candidata a vice-presidente da República em 1980 e 1984.
- Nascimento: 26 de janeiro de 1944, na cidade de Birmingham, Alabama, EUA

Quem é a Filósofa?

Angela Davis (Filósofa Socialista Estadunidense)

Carta Amarela 30

- Formação: Universidade da Califórnia em San Diego (1968).
- Principais obras: A Liberdade é uma Luta Constante; Mulheres, Raça e Classe; Mulheres, Cultura e Política, entre outras.

Quem é a Filósofa?

Angela Davis (Filósofa Socialista Estadunidense)

Carta Amarela 31

- Autora, professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense. O seu nome foi inspirado na sua bisavó materna.
- Nascimento: 25 de setembro de 1952.
- Principais obras: O Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras; Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade.

Quem é a Filósofa?

Bell Hooks (Filósofa Afro-Americana)

Carta Amarela 32

- Feminista negra que reivindica sua pauta como mulher negra que sofre com o racismo e o machismo, porém, acredita que há uma intersecção entre diversas opressões: de gênero, orientação sexual, raça e classe social, não acreditando, assim, haver uma hierarquia entre elas.
- Etnia: Afroamericana.
- Formação: Universidade da Califórnia em Santa Cruz.

Quem é a Filósofa?

Bell Hooks (Filósofa Afro-Americana)

Carta Amarela 33

- Filósofo "pós-colonialista", teórico político, historiador, intelectual e professor universitário camaronês.
- Nascimento: 27 de julho de 1957, Centro, Camarões.
- Principais obras: Crítica da Razão Negra e Necropolítica.

Quem é o Filósofo?

Achille Mbembe (Filósofo e Historiador Camaronês)

Carta Amarela 34

- Formação: Universidade de Paris.
- Etnia: Negra.
- No seu livro “Crítica da Razão Negra” provoca a pensar as diferenças e a própria vida com base numa reflexão sobre o mundo contemporâneo a partir da experiência negra, lembrando que a visão do negro no mundo de hoje foi construída pelo sistema escravista nos primórdios do colonialismo.

Quem é o Filósofo?

Achille Mbembe (Filósofo e Historiador Camaronês)

Carta Amarela 35

- Foi um ativista político, editor, jornalista, empresário e comunicador jamaicano. Nascido em uma família afro-jamaicana relativamente próspera, trabalhou como aprendiz em uma gráfica durante sua adolescência.
- Nascimento: 17 de agosto de 1887, Saint Ann’s Bay, Jamaica.
- Formação: Birkbeck.
- Sua política influenciou uma série de ativistas negros na luta pela descolonização da África, contra as potências imperialistas europeias.

Quem é o Filósofo?

Marcus Garvey (Filósofo e Ativista Político Jamaicana)

Carta Amarela 36

- Principal ideia: Defendia que a condição do negro não poderia ser resolvida sem a separação total da “raça” branca da negra. Era idealizador do movimento para os negros voltarem para África.
- Etnia: Negra.
- Falecimento: 10 de junho de 1940, West Ken- sington, Londres, Reino Unido.

Quem é o Filósofo?

Marcus Garvey (Filósofo e Ativista Político Jamaicana)

Carta Amarela 37

- Foi um líder político africano, um dos fundadores do Pan-Africanismo. Foi primeiro ministro entre 1957 e 1960 e presidente de Gana de 1960 a 1966.
- Nascimento: 21 de setembro de 1909, Nkro- ful, Gana.
- Formação: University College London.

Quem é o Filósofo?

Kwame Nkrumah (Líder Político Africano)

Carta Amarela 38

- Etnia: Negra.
- Foi o primeiro a ocupar o cargo de primeiro ministro e Presidente em seu país.
- Principal contribuição: conhecido pela sua visão de uma África livre e unida e por ter conseguido a independência do Gana do domínio colonial britânico em 1957.
- Falecimento: 27 de abril de 1972, Bucareste.

Quem é o Filósofo?

Kwame Nkrumah (Líder Político Africano)

Carta Amarela 39

- Foi uma psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira.
- Nascimento: 1948 na cidade de Cachoeira – Rio de Janeiro.
- Etnia: Negra.
- Principais ideias e pensamentos: Referência sobre os aspectos sociológicos e psicanalítico da negritude.

Quem é a Filósofa?

Neusa Santos Souza (Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Brasileira)

Carta Amarela 40

- Principal contribuição: Inaugura o debate contemporâneo e analítico sobre o "racismo no Brasil".
- É referência para o pensamento da psicologia brasileira sobre relações étnico-raciais, sobre o processo de "branqueamento" e o sofrimento psíquico dos negros na sociedade brasileira.
- Falecimento: 20 de dezembro de 2008.

Quem é a Filósofa?

Neusa Santos Souza (Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Brasileira)

Carta Amarela 41

- Grande expoente da literatura contemporânea, romancista, poeta e contista, homenageada como Personalidade Literária do Ano 2019 pelo Prêmio Jabuti e vencedora do Prêmio Jabuti 2015.
- Obras: Ponciá Vivêncio, Olhos d'água e Becos da Memória.
- Etnia: Negra.
- Nascimento: 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte (MG).

Quem é a Filósofa?

Conceição Evaristo (Escritora e Filósofa Brasileira)

Carta Amarela 42

- Formação: Universidade Federal do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Universidade Federal Fluminense.
- Movimento Literário: Pós-modernismo.
- Principais ideias e pensamentos: seus textos trazem a experiência de opressão e marginalidade, com forte valorização da memória ancestral.

Quem é a Filósofa?

Conceição Evaristo (Escritora e Filósofa Brasileira)

Carta Amarela 43

- Formação: completou seu bacharelado na Universidade de Chicago e o seu mestrado e doutorado em antropologia na Faculdade de Pós-Graduação da New School.
- Principal obra: Yurugu.
- Perspectiva da obra Yurugu: examinar, por uma trajetória africana, a influência da cultura europeia na formação das estruturas institucionais modernas através do colonialismo e do imperialismo.

Quem é a Filósofa?

Marimba Ani (Antropóloga e Filósofa Afro-Americana)

Carta Amarela 44

- Antropóloga e estudiosa sobre os estudos da África. Muito conhecida por sua obra Yurugu.
- Trajetória profissional: foi Professora de Estudos da África no Departamento de Estudos Negros e Porto-Riquenhos da Universidade da Cidade de Nova Iorque.

Quem é a Filósofa?

Marimba Ani (Antropóloga e Filósofa Afro-Americana)

Carta Amarela 45

- Antropólogo e professor brasileiro-congolês. Especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se para questões do racismo na sociedade brasileira.
- Nascimento: 22 de junho de 1940, Bakwa-Kalonji.
- Principais ideias: sobre o conceito de mestiçagem que revela o histórico quadro de cruzamento das populações branca, indígena e negra, inicialmente, nos 388 anos da sociedade escravocrata.

Quem é o Filósofo?

Kabengele Munanga (Antropólogo e Filósofo Congolês)

Carta Amarela 46

- Formação: graduado pela Université Oficielle du Congo e doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo.
- Principais obras: Negritude, Origens africanas do Brasil contemporâneo entre outros.

Quem é o Filósofo?

Kabengele Munanga (Antropólogo e Filósofo Congolês)

Carta Amarela 47

- Foi professora de Cultura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde chefiou o departamento de Sociologia e Política.
- Nascimento: 1 de fevereiro de 1935, Belo Horizonte, MG.
- Principais obras: Por um feminismo afro-latino-americano e Interseccionalidades: pioneiras do feminismo negro brasileiro.

Quem é a Filósofa?

Lélia Gonzalez (Antropóloga e Filósofa Brasileira)

Carta Amarela 48

- Intelectual, política, professora e antropóloga brasileira. Fez mestrado em comunicação social e o doutorado em antropologia política. Começou a se dedicar a pesquisas sobre relações de gênero e etnia.
- Formação: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
- Conhecida por ser uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU).
- Falecimento: 10 de julho de 1994, Rio de Janeiro, RJ.

Quem é a Filósofa?

Lélia Gonzalez (Antropóloga e Filósofa Brasileira)

Carta Amarela 49

- Filósofa, escritora e ativista do antirracismo, sobretudo, do Movimento Social Negro Brasileiro. Fundadora e atual diretora do Geledés — Instituto da Mulher Negra e considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil.
- Nascimento: 24 de junho de 1950 na cidade de São Paulo, SP
- Principais obras: Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil e Mulher Negra.

Quem é a Filósofa?

Sueli Carneiro (Filósofa e Escritora Brasileira)

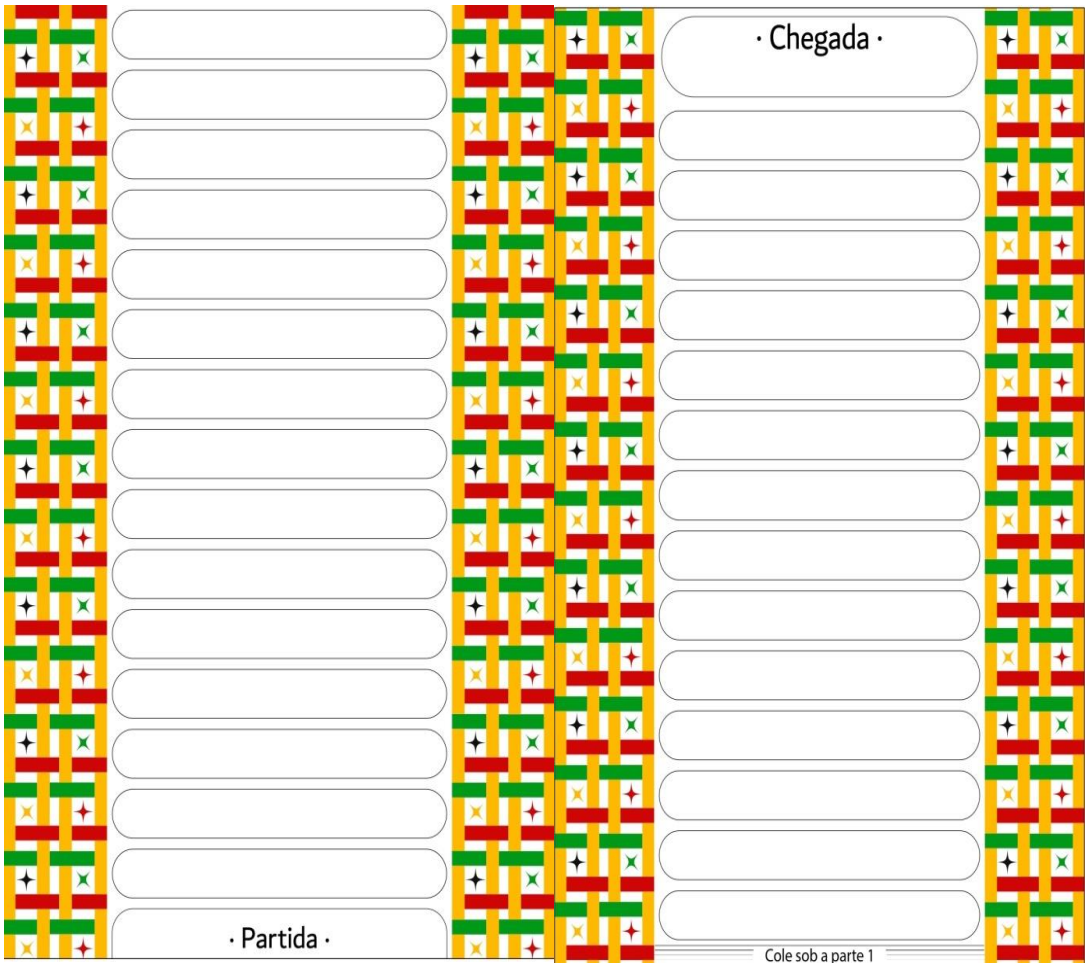
Carta Amarela 50

- Considerada importante ativista de Direitos Humanos.
- Formação: Universidade de São Paulo em 1980.
- Teórica da questão da mulher negra: Criadora do único programa brasileiro de orientação na área de saúde física e mental específico para mulheres negras, no qual mais de trinta mulheres são atendidas semanalmente por psicólogas e psicólogos e assistentes sociais.

Quem é a Filósofa?

Sueli Carneiro (Filósofa e Escritora Brasileira)

TABULEIRO DO JOGO



PROPOSTA: PRODUTO EDUCACIONAL - PPFEN
APRESENTAÇÃO

8. Título:

Filosofando Educação Antirracista

9. Categoria:

Jogo

10. Subtipo:

Jogo de tabuleiro

11. Público-alvo:

Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II (podendo atender públicos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio);

12. Descrição material:

tabuleiro, quatro conjuntos de cartas, ampulheta e pinos (cada um com um tipo de cor);

13. Descrição funcional:

(Mediadora/mediador para organização e orientações durante o jogo). Um tabuleiro contendo a pista para a contagem dos pontos + definição de início e largada. Quatro conjuntos de cartas, sendo um conjunto com o rosto dos Filósofos e três conjuntos contendo as perguntas (questões) a serem realizadas (provocadas). As cartas se distribuem nas cores: amarela, vermelha, e verde, onde as cartas amarelas contendo os referenciais teóricos com sucinta biografia, as cartas vermelhas apresentação dos conceitos + sucinta explicação de cada conceito, cartas verdes contendo as propostas de reflexões, dialogando com aspectos da realidade junto aos conceitos de cada referencial teórico. Uma Ampulheta para medir o tempo de respostas dos grupos participantes e três pinos de cores diferentes, que representarão os

grupos no jogo ao longo da dinâmica da partida + definir e organizar cada grupo;

14. Regras do Jogo:

Objetivo do Jogo:

Cruzar a linha de chegada do tabuleiro.

Preparação do Jogo:

- As pessoas (participantes) serão dispostas na seguinte forma:

-*Condutor do jogo* – será o responsável pelas perguntas e a confirmação das respostas como corretas.

-*Equipes* – Alunos(as) divididos em 3 grupos.

-*Representante da Equipe (grupo)* – Aluno(a) responsável pelas respostas oficiais de cada grupo durante o jogo.

- Dividir a turma em 3 equipes (grupos), e pedir que escolham os seus representantes.
- Dispor as cartas com o rosto das filósofas e filósofos numa superfície (pode ser sobre uma mesa) de tal forma que os membros, de cada grupo, possam vê-las.
- Embaralhar os três conjuntos de cartas de acordos com as cores. Embaralhar as cartas verdes entre si, depois as vermelhas entre si, e por fim as amarelas também entre si.
- Agrupar as cartas por cores, formando três "montes" de cartas: verde, vermelha e amarela, todas com as cores para cima e as perguntas para baixo. Cada carta corresponde a um grau de dificuldade crescente (verdes, amarelas e vermelhas), e caso sejam respondidas corretamente, corresponderão ao número de casas que a equipe (grupo) andará no tabuleiro (1, 2 e 3 respectivamente).
- Dispor o tabuleiro com os pinos, também sobre uma superfície a vista de todas e todos. Cada pino será colocado no ponto de largada do Tabuleiro e representará uma dada equipe.

Como Jogar?

- Os Representas das Equipes (grupos), através de algum critério, definirão a ordem de participação de cada equipe (grupo).
- Cada equipe (grupo), na sua ordem, escolherá uma carta de cada cor a ser respondida (verde, amarela e vermelha). A condutora ou condutor do Jogo fará a pergunta correspondente a carta escolhida, nesse momento terá de iniciar a contagem do tempo com ampulheta ou cronometro para determinar o tempo de resposta para o grupo (o tempo de resposta terá que ser igual para todos os grupos, podendo ser determinado pela mediadora ou mediador antes do início da partida).

- Obs. 1. Todas as respostas (independentes da cor da carta escolhida) passarão pela escolha de uma das cartas visíveis que representará uma filósofa ou um filósofo correspondente a pergunta. O representante da equipe (grupo) escolherá a carta
com o rosto da filósofa ou filósofo e a entregará a Condutora ou Condutor do Jogo.

- Obs. 2. Para as cartas verdes basta como resposta a escolha da filósofa ou filósofo correspondente. Já as demais cores (que valem mais pontos) além da escolha da pensadora ou pensador correspondente, terão outras questões a seres respondidas (vide item
6). Em caso de acerto, a equipe (grupo) da vez, andará o número de casas no tabuleiro correspondente. Em caso de não acerto a equipe (grupo) não andará nenhuma casa no tabuleiro.

- Enquanto o tempo passa, os membros da Equipe da vez tentam chegar a uma resposta;
- Ao terminar do tempo a(o) Representante da Equipe (Grupo) deverá dar a resposta;
- Caso acerte a resposta o “pino” correspondente ao grupo andará o nº de casas equivalente ao que a carta determinará;

- O Jogo *"Filosofando Educação Antirracista"* será finalizado quando uma das equipes (grupos) cruzar a linha de chegada do tabuleiro.

FICHA TÉCNICA

O Jogo de Tabuleiro com Cartas: *"Filosofando Educação Antirracista"*, surge como proposta de um Produto Educacional vinculado à pesquisa de Pós-graduação stricto sensu, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino – PPFEN do CEFET/RJ, tendo seu início no primeiro semestre do ano de 2019, por iniciativa do professor de Filosofia da Educação Básica e mestrando Anderson Eugênio, sob o título da pesquisa *"O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639 no Município de Seropédica - RJ no Ensino Fundamental II"*. Tendo como parte integrante da pesquisa de dissertação o orientador Prof. Dr. Renato Noguera (UFRRJ) e coorientador Prof. Dr. Marcelo Moraes (UERJ).

O Produto Educacional surge a partir da proposta e objetivo para atender estudantes da última etapa do Ensino Fundamental II, 9º ano. Podendo também ser estendido para estudantes dos três anos do Ensino Médio, ao considerar suas faixas etárias de idades, graus de amadurecimentos, mediantes as abordagens provocadoras, dinâmicas e reflexivas no qual o jogo pretende alcançar.

O objetivo geral do jogo visa atender o que a Lei 10.639/03 pede sobre o atendimento a obrigatória dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Considerando também sua abordagem voltada para as Relações Étnico-Raciais, sobre a proposta de uma Educação Antirracista.

O que se espera desse Produto Educacional é que seja verdadeiramente um material de apoio para todas(os) as(os) profissionais da educação, em especial aos que se debruçam a provocar filosoficamente a desconstrução das estruturas racistas, sobretudo epistêmicas nas diversas instâncias educacionais de nosso Brasil plural e diverso.

A parte de trabalho da criação técnica e dinâmica de layout do jogo surge a partir da profissionalização de dois grandes amigos, sendo aparte de design por Thiago Peleteiro (Instagram: @thi.peleteiro) e as ideias de elaboração dinâmica Ricardo Adriano.

O trabalho de materialização gráfica inicial foi feito na empresa Mia Presentes e Papelaria (Instagram: @mia.presentes; Site: www.miapresentes.com.br).

