



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Adriano Ibiapina Ferreira

A filosofia africana no currículo do ensino médio

Duque de Caxias

2020

Adriano Ibiapina Ferreira

A filosofia africana no currículo do ensino médio

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e Sujeitos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

F383 Tese	Ferreira, Adriano Ibiapina A filosofia africana no currículo do ensino médio / Adriano Ibiapina Ferreira - 2020. 104f. Orientador: Alexandre Ribeiro Neto Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1. Filosofia africana - Teses.2. Filosofia – Estudo e ensino - Teses. I. Ribeiro Neto, Alexandre. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título. CDU 1(6)
--------------	--

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriano Ibiapina Ferreira

A Filosofia africana no currículo do Ensino Médio

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Sujeitos Sociais.

Aprovada em 26 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Pedro Alvim Leite Lopes

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Angela Maria Souza Martins

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2020

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Maria da Soledade Ibiapina Ferreira e Antonio Vicente Ferreira eu amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Início a meus agradecimentos citando a poetisa Moçambicana Noémia de Sousa quando a mesma fala “Meus companheiros me são seguros guias na minha rota através da vida.” Gratidão é a palavra norteadora dessa etapa em minha vida. Agradeço a minha esposa Sheila Cabral dos Santos Ferreira pela força durante minha trajetória acadêmica por me fazer acreditar que esse dia seria possível.

Aos amigos de longa caminhada um abraço forte para Rosilene da Conceição Silva que me fez apontamentos sutis em um primeiro projeto e me deu incentivo. Não posso esquecer de Peter Sana que em vários momentos me ajudou enquanto amigo diante dos percalços da vida e me motivou a cursar mestrado. Gostaria de agradecer a Mariana Mendes Pimenta, Raquel Lopes, Bruno dos Santos Silva, Vitor Fernando Caminha.

Sou grato ao grupo de Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Currículos e Espaços de Formação (PPCEF) da Universidade Iguazu em especial a professora Ana Valéria de Figueiredo da Costa e Simony Ricci Coelho. Aos amigos de Mestrado Adilson Gerôncio da Silva e Viviane Pereira Moreira e a todos do grupo de pesquisa de História da Educação do Negro no Brasil.

Ao Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI-UERJ) em especial Robson Lins, Alice Pessanha, Ocimar Máximo, Edna Olímpia da Cunha e Luiz Fernando Reis que me apresentou a história da Aranha Ananse que aparece no trabalho. Aos meus alunos por terem acreditado na pesquisa e aos desenhos da Melissa cheios de potência.

Ao meu orientador Alexandre Ribeiro Neto, pela paciência, generosidade e amizade durante o trajeto do trabalho que me ajudou a tecer estas páginas. A professora Dra. Angela Maria Souza Martins pelos apontamentos e direcionamentos durante a qualificação e ao professor Dr. Pedro Alvim Leite Lopes sobre fazer mais evidente a sala de aula em minha escrita. A todos os professores e funcionários da FEBF/UERJ. Ubuntu!

Enquanto os leões não contarem suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre os
caçadores.

(Provérbio 'africano')

RESUMO

IBIAPINA, Adriano Ferreira. **A filosofia africana no currículo do Ensino Médio**. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

O nosso trabalho estabelece as relações entre a colonização como sustentáculo da modernidade e como este fato teve impacto nas subjetividades dos povos, que sofreram este processo. Entendemos que o discurso entre civilizado e não civilizado foi primordial para manutenção de poder entre grupos. Para problematizar a colonialidade do saber buscamos outros autores trilhas, pistas que nos permitissem refletir sobre essa questão. É neste sentido, que o ensino de Filosofia no Ensino Médio surge como possibilidade de estabelecer outras relações sobre o fazer filosófico. Elegemos como objetivo central do trabalho: problematizar o currículo eurocêntrico de Filosofia do Ensino Médio e o apagamento de outros conhecimentos filosóficos, sobretudo, os produzidos por povos africanos, que possibilitariam ressignificar o olhar sobre a África, sobre os africanos e a Diáspora. Compreendemos que a Filosofia possui um papel importante no projeto de educação Antirracista. Dessa forma, elencamos como objetivos específicos desse trabalho de pesquisa: analisar os enfrentamentos humanos articulados ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sob a égide de saberes prescritos que são pacotes didático-curriculares excludentes da diversidade étnico-cultural; pesquisar os possíveis desdobramentos das políticas educacionais nas realidades e linguagens sociais de resistência à manifestação do preconceito e o estabelecimento no plano da formação para a diferenciação humana; compreender as raízes históricas que justificam a manutenção da formação eurocêntrica no atual estágio e como as práticas decolonizantes na dialética entre teoria e prática, ensino e aprendizagem podem modificar o cotidiano escolar ao inserir no currículo o ensino de Filosofia africana. Nosso trabalho é de revisão bibliográfica, e também, partindo da proposta metodológica de Spivak (2014) realizamos algumas rodas de conversas com alunos do Ensino Médio do Colégio Souza Duarte dessas rodas surgiram alguns desenhos, como resposta ao conteúdo que ministrávamos em sala de aula. Estabelecemos como suporte teórico metodológico: Moreira e Silva (2002), para acompanhar as discussões sobre as práticas curriculares e sua produção como artefato social ; Fanon (1961) para conhecer o início do pensamento africano e a interlocução com a obra de Freire (1967); Elias (1993 e 1994), para conhecer os conceitos de civilização e barbárie e assim dialogar com os autores decoloniais, entre eles: Walsh (2005, 2007); Quijano (2010); Mignolo (2003); Torres (2007); e Santos (2006; 2010) nos quais analisaremos os conceitos de colonialidade do saber, colonialismo, Filosofia, decolonialidade. Defendemos como hipótese que o ensino de Filosofia pode auxiliar na caminhada antirracista por trazer novas significações sobre as produções de saberes em específico a Filosofia africana, como resultados consideramos a possibilidade de formação emancipatória pelo conhecimento que torne possível o repensar dos objetivos da formação escolar enquanto formação humana, sinalizando que, estudar a Filosofia africana é importante em um país que tem uma relação direta com a África.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Filosofia. Filosofia Africana.

ABSTRACT

IBIAPINA, Adriano Ferreira. **African philosophy in the high school curriculum.** 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

Our work establishes the relationship between colonization as a mainstay of modernity and how this fact had an impact on the subjectivities of the peoples, who underwent this process. We understand that the discourse between civilized and non-civilized was essential for maintaining power between groups. To problematize the coloniality of knowledge, we looked for other trail authors, clues that would allow us to reflect on this issue. It is in this sense that the teaching of Philosophy in High School emerges as a possibility to establish other relationships about philosophical doing. We chose as the central objective of the work: to problematize the Eurocentric Curriculum of High School Philosophy and the erasure of other philosophical knowledge, especially that produced by African peoples, which would make it possible to reframe the view on Africa, Africans and the Diaspora. We understand that Philosophy has an important role in the anti-racist education project. Thus, we list as specific objectives of this research work: to analyze human confrontations linked to the knowledge historically accumulated by humanity, under the aegis of prescribed knowledge that are didactic-curricular packages excluding ethnic-cultural diversity; research the possible consequences of educational policies in the realities and social languages of resistance to the manifestation of prejudice and the establishment in the field of training for human differentiation; understand the historical roots that justify the maintenance of the Eurocentric formation in the current stage and how the decolonizing practices in the dialectic between theory and practice, teaching and learning can modify the school routine by inserting the teaching of African philosophy in the curriculum. Our work is a bibliographic review, and also, starting from Spivak's methodological proposal (2014), we carried out some rounds of conversations with high school students at Colégio Souza Duarte. These rounds came up with some drawings, in response to the content we taught in class. We have established the following methodological theoretical support: Moreira and Silva (2002), to accompany the discussions on curricular practices and their production as a social artifact; Fanon (1961) to learn about the beginning of African thought and the dialogue with the work of Freire (1967); Elias (1993 and 1994), to get to know the concepts of civilization and barbarism and thus dialogue with the decolonial authors, among them: Walsh (2005, 2007); Quijano (2010); Mignolo (2003); Torres (2007); and Santos (2006; 2010) in which we will analyze the concepts of coloniality of knowledge, colonialism, Philosophy, decoloniality. We defend as a hypothesis that the teaching of Philosophy can assist in the anti-racist journey by bringing new meanings about the production of knowledge in specific African Philosophy, as a considerable result the possibility of emancipatory training through knowledge that makes it possible to rethink the objectives of school training while training human, signaling that, studying African Philosophy is important in a country that has a direct relationship with Africa.

Keywords: Curriculum. Philosophy teaching. African philosophy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Menina filosofando.....	42
Figura 2	Suas próprias escolhas.....	50
Figura 3	Teia de aranha.....	66
Figura 4	Aranha ananse.....	66
Figura 5	Mapa da África.....	86

SUMÁRIO

PRELÚDIO.....	13
1 O CURRÍCULO COMO UMA PRODUÇÃO SOCIAL.....	36
1.1 Educação e cidadania	43
1.2- Das Identidades	50
2 O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	54
2.1 O percurso da travessia: da Decolonialidade para a Filosofia africana.....	57
2.2 Em relação à prática.....	61
2.3 O currículo preenche os livros	62
3 A FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE FRENTE AO RACISMO.....	66
3.1 Entre Teias e Fragmentos.....	66
3.2 Sobre o Altericídio.....	76
3.3 Sobre o Ensino de filosofia.....	81
3.4 O que os alunos falaram sobre UBUNTU textos dos alunos.....	86
3.5 Instaurando outras lógicas.....	91
3.6 Ainda a muito por fazer.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	98

PRELÚDIO

Para relatar minha história, devo retroceder bastante. Se me fosse possível, deveria recuar ainda mais, à primeira infância, ou mais ainda, aos primórdios de minha ascendência (HESSE, 2017).

Escrevo estas páginas e percebo ao fazê-lo que a escrita não é nunca um ato reflexo, uma ação volátil e involuntária, um simples e automático exercício da língua. Portanto, o que escrevo, o que é escrito e o que me escreve, é um dos reflexos da experiência de estarmos/sentirmo-nos vivos no mundo e, também, uma forma de revelar o que é para cada um de nós a experiência de estarmos/sentirmo-nos vivos neste mundo (SKILIAR, 2004).

Alguns temas nós escolhemos, outros nos atravessam! Muitos denominam esta parte de memorial, onde existe uma articulação entre a vida do autor e os desdobramentos que o levaram até o tema abordado na dissertação. De forma intimista, podemos chamar esta apresentação de prelúdio, ou seja, algo que antecede o próprio trabalho em si mesmo.

Por introdução podemos compreender como ação de introduzir alguém em um assunto ou tema, convidar o outro para participar por meio de admissão, inclusão e incorporação. Pretendemos que estes passos possam nutrir outros passos, daqueles que por ventura possam ler esse trabalho. Talvez partilhemos das mesmas aflições, de trajetórias parecidas, ou talvez não tão parecidas assim. Contudo, que a luta pela educação seja uma marca que nos une. Vamos falar sobre os caminhos e bifurcações que nos trouxeram até aqui.

Escrever é de certa maneira, uma tentativa de traduzir aquilo que perpassa a alma frente a existência. No caminho trilhado até aqui transitei por veredas diversas e confesso que em alguns momentos me senti perdido nas inúmeras possibilidades. Ou como nas palavras do poeta espanhol Antonio Machado “caminhante, não a caminho, o caminho se faz ao caminhar”. Poema que conheci em uma experiência de filosofia em 2018, com pessoas de vários países que se passou em Ilha Grande estado do Rio de Janeiro, que levou ao despertar de existir no outro para além da língua, e sim, na dinâmica de traduzir o silêncio dos gestos, as pegadas que o mar apaga com sua imensidão, como uma metáfora sombria da história escrita e apagada pelos homens, é preciso reescrever para reconduzir os passos que foram apagados neste percurso.

É comum que alguns ruídos fiquem em nosso inconsciente martelando e aos poucos vão ganhando outros sentidos, como um quebra cabeça que faltava alguma peça, para as coisas se desvelarem e formarem uma linda imagem. Desta forma, o que era ruído se torna em uma adorável música movida por acordes que a cada camada vai crescendo e tomando outras

notas emprestadas de outras músicas, aderindo com isso um swing, o ritmo que vai modulando e dando lugar a doce melodia do som. Assim é a busca por um tema a ser investigado, é algo que carregamos, e por mais contrário que pareça, temos certa dificuldade de transmitir ao outro, até que a melodia aos poucos se compõe.

Minha relação com o tema a ser investigado tem como origem meu percurso como educador. Porém antes disto, aquele que fala foi aluno da educação pública, chegou a desistir dos estudos, depois de alguns anos voltou e terminou o Ensino Médio na EJA - Educação Jovens e Adultos. Ressalto isto, haja vista, que a totalidade de um texto tem por trás dos fragmentos dos sujeitos que dão vida, e ao mesmos tempo são frutos de sua historicidade e das impressões que carregam do real.

Neste trajeto, escutei durante toda minha vida escolar de vários colegas, que os mesmos não se sentiam representados no âmbito escolar. Eu também sentia isto, ocorreu que não sabíamos explicar que tipo de lacuna era essa que deixava um vazio em nossa existência. Só fui tomando consciência do que era durante minha atuação em sala de aula, agora não como aluno e sim como professor. Portanto, este trabalho é uma ponte entre o passado e o presente é fruto da minha relação dita e da práxis enquanto professor no Ensino Médio na disciplina de Filosofia, esse caminho foi iniciado em 2012. Desse período em diante, vários materiais didáticos, como livros e apostilas, de inúmeras editoras e autores passaram por minhas mãos.

Com o tempo esta temática que será tratada me saltou aos olhos, haja vista, que a lei 10.639/03 é anterior ao parecer, que coloca a Filosofia e Sociologia como obrigatórios, no caso o ano de 2008, ou seja, quando a Filosofia retorna ao Ensino Médio a lei 10.639/03, já completava 5 anos de existência. Portanto, mesmo sabendo que a Filosofia enquanto saber trabalha com a noção de universalidade, muito embora, em nosso trabalho aqui buscaremos articular com o currículo de Filosofia, como campo de disputas de saberes deste ponto de vista, os cânones fizeram questão de deixar nos porões os saberes africanos.

Ainda neste processo de lecionar Filosofia no Ensino Médio, a percepção do currículo dessa disciplina e dos meios de transmissão do conhecimento (livros didáticos), forjando uma narrativa epistêmica que contribui diretamente para uma relação de saber/poder que estabelece a Europa como hegemonia, no que tange a produção de pensamento e por consequência, negando outras possibilidades de saberes, estas outras possibilidades de pensamentos tema caro a esse trabalho.

Como nos adverte Nilma Lino Gomes:

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temática que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005).

Com o intuito de reforçar o convite, a luta contra o racismo e as questões raciais utilizo aqui uma música de Raul Seixas *Prelúdio* a mesma nos alerta que “sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só” (Frase originalmente atribuída a Miguel de Cervantes) a luta antirracista é um convite extensivo a todos. Neste sentido, busco dialogar com os que já trilharam um possível caminho, para o que estamos tratando em nossa dissertação. O convite na aventura do pensamento nunca é solitária e sim solidária.

Sonho que se sonha só
 É só um sonho que se sonha só
 Mas sonho que se sonha junto é realidade
 Sonho que se sonha só
 É só um sonho que se sonha só
 Mas sonho que se sonha junto é realidade
 Sonho que se sonha só
 É só um sonho que se sonha só
 Mas sonho que se sonha junto é realidade¹

Compositores: Raul Santos Seixas. Música *Prelúdio* (1974).

Exercitar o olhar sobre as práticas cotidianas, e epistemológicas em uma perspectiva de combate ao racismo. Este sentimento nutre nosso trabalho, pois entendemos que a prática educacional é um esforço coletivo e diário, em um país que carrega as marcas de longos períodos de disparidades sociais.

VENHA CONOSCO, UM CONVITE AS IDEIAS A SEREM TRATADAS

Podemos vislumbrar na figura de Paulo Freire (2003) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, no qual salienta que é necessário libertar-se frente o processo fomentado tanto na historicidade do homem, como na sua apreensão da realidade. Faz parte deste itinerário, a

¹ SEIXAS, Raul. **Prelúdio**. Gravação 1974. Formato: LP, CD relançamento. Gravadora(s): Philips Records (LP e CD até 1998). Lado B. Álbum Gita. Produção: Marco Mazolla.

Educação, não aquilo que o mesmo denomina de educação bancária onde não existe dialeticidade. Processo este que o aluno é tido como uma tábula rasa. Portanto, é depositada uma série de informações desconectas com a realidade e em outro momento, uma avaliação para saber se o “depósito” feito pelo professor frente o “banco”, do aluno dá conta da aprovação bimestral e anual.

Iniciamos com o teórico Paulo Freire primeiramente, pelos contornos políticos e possíveis rumos que a sociedade brasileira está tomando, enquanto esta dissertação ganha forma, e depois porque Paulo Freire afirma que os homens e mulheres buscam por vocação ontológica humanizarem-se. Esta é a palavra-chave dentro de uma sociedade da barbárie que leva a desumanização que acaba por invisibilizar e negar o outro.

Nos textos de Paulo Freire podemos ver uma aproximação com do autor martinicano Frantz Fanon, especificamente, sua obra *Os condenados da terra*, que nos ajuda a compreender o nosso objeto de pesquisa. Gostaríamos de destacar que, há indícios da influência de Fanon sobre os escritos de Paulo Freire.

No exílio chileno desde 1964, foi o pedagogo revolucionário Paulo Freire, também muito influenciado pelo pensamento existencialista católico e pelo nacionalismo anticolonialista do Iseb, quem fez a leitura de Fanon mais absorvedora. Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire foi, talvez, o primeiro brasileiro a abraçar as ideias de Fanon. Pelas indicações do próprio Freire, ele tomou conhecimento do revolucionário martinicano entre 1965 e 1968. É o que ele insinua em duas passagens de *Pedagogia da Esperança*:

[...] mais tarde, muito mais tarde, li em Sartre (prefácio a *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon) como sendo uma das expressões da “convivência” dos oprimidos com os opressores. [...] Tudo isso os estimulava [os camponeses espanhóis] como a mim me estimulava a leitura de Fanon e de Memmi, feita quando de minhas releituras dos originais da *Pedagogia*. Possivelmente, ao estabelecerem sua convivência com a *Pedagogia do oprimido*, em referência à prática educativa que vinham tendo, devem ter sentido a mesma emoção que me tomou ao me adentrar nos *Condenados da terra* e no *The colonizer and the colonized*. Essa sensação gostosa que nos assalta quando confirmamos a razão de ser da segurança em que nós achamos (GUIMARAES, 2008).

Em *Educação como prática da liberdade* Paulo Freire faz um esclarecimento antes de iniciar o texto, nesta obra existe uma alusão ao a descolonização do pensamento.

Por uma nova sociedade, que, sendo sujeita de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais (FREIRE, 1967).

Podemos traçar um diálogo entre Paulo Freire e Frantz Fanon, quando o mesmo afirma:

Estava e está convencido o Autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta autorreflexão. Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (FREIRE, 1967).

Aqui entendemos que o processo de colonização do saber pode ser rompido, através de uma tomada de consciência, que levará a sair do papel de figuração para de autoria. Não seria, o oprimido de Paulo Freire, aquele que colonizado como apresenta Fanon não toma consciência de si mesmo e da importância de sua historicidade no mundo?

A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se: torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe: dá forma e conteúdo (FANON, 1961).

Portanto, temos que problematizar o plano educacional, que dentro de um modelo de sociedade historicamente, fomentado na modernidade. O mesmo respondeu aos anseios do desenvolvimento econômico, fundamentalmente evidenciados pela formação para o trabalho fabril. Nesse ponto de vista instituindo subjetividades de como entender a realidade sem buscar compreendê-la. Essa educação, pragmaticamente constituída, em suas propostas curriculares aligeiradas, sempre esteve em acordo com o ordenamento social para a coerção das mentes e dos corpos dos indivíduos em sociedade. Sobre o currículo é necessário frisar que o mesmo é composto por uma tradição seletiva frente aos campos de tensões que formulam o próprio currículo. Como afirma Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2002).

Nessa dimensão, os últimos três séculos resultaram de coletivos arranjos nos planos interinstitucionais, a médio e longo prazo, previram nos projetos de sociedade os receituários dos comportamentos das massas, em nome de um ideal de cidadania. Tais receituários são

impeditivos de um pensamento autônomo, e nesta busca por outras possibilidades de saberes que trilhamos.

Assim, a dupla objetivação educacional, formação para o trabalho e formação para a cidadania silenciaram outras discussões. Diante do potencial reflexivo que o discurso sobre as violências raciais sofridas podem trazer. Como tais narrativas compartilhadas em sala de aula pelos alunos negros pode tornar-se parte do currículo que, como a partir da lei 10.639/03, acabou de completar 15 anos, mesmo sendo uma vitória das lutas dos movimentos negros, ainda a muito o que ser feito, como por exemplo traçar um diálogo com o ensino de Filosofia.

Então, no emaranhado ideologicamente composto por discursos e práticas de invisibilidades, a escola enquanto espaço-tempo de formação perdeu essencialmente sua capacidade de desvelar as contradições e limites sociais? Ou na verdade, isto é um projeto de esvaziar o papel da escola? As pautas conservadoras estão em circulação na atualidade e o cerceamento de professores, como o famigerado Escola sem Partido. Devemos frisar que, essas contradições são fundantes das estereotípias, da cultura do consumo que tem como base transformar pessoas em meras consumidoras. Para Fanon:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (FANON, 1961).

Frantz Fanon, como excerto acima, evidência a urgência de se repensar os males do mundo colonial e como isso imprime na subjetividade do colonizado, haja vista que, o reduz, o inferioriza, para validar seus pressupostos tidos como verdades absolutas.

Logo, por quais motivos o currículo escolar reproduz a racionalidade técnica do modo de produção capitalista e ofusca toda a discussão acerca das epistemologias afrolatinas de organização do pensamento?

Uma possível resposta é que tanto o projeto de educação e o currículo é um artefato social (MOREIRA; SILVA. 2002), e por isso mesmo um campo de disputas de poder. O nosso trabalho pauta-se sobre como esse projeto de hegemonia acaba por estabelecer saberes hierarquizados. Assim, mesmo que tardiamente, postulando oficialmente alguns direitos, pensando no arcabouço legal dos Estados Nações Ocidentais Modernos, após a segunda metade do século XX, algumas leis garantidoras de alguns direitos sociais, que não foram

capazes de romper com as violências mantenedoras da marginalização, porque as mesmas ainda tomavam como lócus a Europa.

Ainda na atualidade, apesar do desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento humano parece não acompanhar, se comparado ao avanço das ciências exatas, em termos críticos e como se conhecermos mais tecnologia. Dentro desta lógica, se produz um desconhecimento da diversidade humana constitutiva de todos nós e reforçando, pela incapacidade de promover uma formação teórico-crítica pela escolarização, significativa exclusão social. Dessa maneira, quais as razões históricas que podem revelar a motivação da manutenção do preconceito étnico-racial na escola, apesar do atual estágio civilizatório supostamente avançado?

As perguntas que acompanham o texto são frutos da própria complexidade de entendimento, seja da manifestação do preconceito racial em uma sociedade composta com maioria negra, ou ao mesmo tempo, a gama de possibilidades de se pensar, sobre o que denominamos de estágio civilizatório.

Nessa dimensão, a que envolve os processos de socialização escolar, a exclusão social, étnica e cultural são temas que podem e devem ser trazidos da obscuridade curricular para o plano cotidiano do ensino.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultada colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis pelo amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005).

Isso porque as rasas abordagens políticas, acerca do preconceito racial não deveriam permanecer na clandestinidade do conhecimento sobre a cultura, linguagens e artes dos povos que compuseram a nação brasileira. Tal negação histórica e curricular afeta diretamente o desenvolvimento intelectual, pela não identificação de um povo com suas raízes constitutivas.

Quando oportuno, no plano epistemológico, os partícipes da formação escolar devem manifestar-se na direção de posicionamentos éticos frente às inúmeras deformações permitidas pelo instaurado modelo tecnicista, positivista, funcionalista e pragmático de educação escolar, que no caso brasileiro recebeu e mantém tais influências. Logo, quando o compromisso de humanização envolve o compromisso educacional dos docentes, torna-se

possível resistir à manifestação do preconceito, principalmente quando esta é justificada pela incompetência social em coletivamente pensar a democracia.

Esse posicionamento docente é possível quando, de posse do conhecimento teórico-crítico, faz-se nascer a autonomia do livre pensar, que decisivamente se sobrepõe às clausuras dos estamentos educacionais.

Isso se deve ao potencial político da educação, que não apenas inclui as demandas raciais invisibilizadas de uma etnia ou outra, mas a todos os envolvidos. Frisando que, o que ora denominamos de invisibilidade ou ocultamento é como estes saberes não aparecem diretamente no currículo escolar. Do contrário, se na resistência política, o professor em ambiente escolar não matura a compreensão de que não apenas os dominantes, mas de igual modo, aqueles que pelo ocultamento dos saberes, são participantes de traços culturais que transversalmente justificam a violência, difícil será quebrar os polos limítrofes da dualidade entre negros e brancos, ricos e pobres, deficientes e não deficientes, dentre outros aspectos.

Compete aos professores ter a profundidade da dimensão dos discursos opressores que desumanizam o outro, a educação deve potencializar o humano e não o desqualificar. Cabe também à escola elevar a análise filosófica-intelectual acerca do preconceito naquilo que o constitui, ou seja, a estereotipia, a hierarquização, da meritocracia, e tantas vozes de comando que ecoam nas diferentes culturas não exclusivas de um determinado povo ou etnia. Então, deve-se problematizar, pela capacidade de problematização intelectual e teórica, como a humanidade pode ser inaugurada, uma vez que no atual estágio civilizatório ainda não se constatou tal inauguração.

Essa afirmação é relevante pois, do ponto de vista prático, não basta incluir no currículo temas relativos às questões étnico-raciais se o nível de conscientização política, intelectual e humanitário for raso, uma vez que por força de lei simplesmente não se altera realidades sociais. Por inauguração da humanidade, se é que se pode empregar este termo, tomamos como pressuposto que, a modernidade histórica se fez dentro de uma noção de “Civilizado” versus “Selvagem” retirando desse modo sua humanidade.

Utilizamos aqui Norbert Elias em *O Processo Civilizador*, nos transporta a partir de uma fenda bastante intrigante, do ponto de vista das mentalidades ao distinguir as raízes das noções de cultura e civilização, como frutos de uma sociedade, porém, o que mais chama atenção no raciocínio de Norbert Elias é a transposição de um homem do seu estágio histórico para outro, no qual poderia observar hábitos diferentes dos que foram criados. Portanto, julgaria estas noções como selvagens ou mesmo incivilizadas dentro de sua visão de mundo. Afinal, porque estamos tratando de um possível processo civilizador? Acreditamos que, boa

parte do discurso sobre a noção de colonizar o outro se deu à luz desta dualidade “Selvagem” e “Civilizado”, assim como proposto por Norbert Elias, quando o mesmo escrito traça a possibilidade de transitar no tempo cronológico para análise, os olhares transmutam, haja vista, que antes do olhar do colonizador frisar a noção de quem é “selvagem” e o que é “civilizado”, cristalizando sua perspectiva como verdade, e negando o passado histórico do outro. Começamos a desvelar a própria dinâmica da modernidade.

Mesmo diante da hegemônica centralidade dos saberes científicos historicamente selecionados, entre o currículo oficial e o currículo vivido em ambiente escolar, surgem outras narrativas que buscam equalizar essas disparidades. A Filosofia enquanto disciplina se entende como entrelaçada em sua base eurocentrada, mesmo assim, assistimos esperançosos lampejos de organizações interculturais, na inclusão daquilo que é conhecido como crítica pós-colonial.

Elegemos como objetivo geral do trabalho: problematizar o currículo eurocêntrico de Filosofia do Ensino Médio e o apagamento de outros conhecimentos filosóficos, sobretudo, os produzidos por povos africanos que possibilitariam ressignificar o olhar sobre a África, sobre os africanos e a Diáspora. Compreendemos que, a Filosofia possui um papel importante no projeto educação na promoção de uma educação Antirracista. Dessa forma, elencamos como objetivos específicos desse trabalho de pesquisa:

- Analisar os enfrentamentos humanos responsivamente articulados ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sob a égide de saberes prescritivos que são pacotes didático-curriculares excludentes da diversidade étnico-cultural;
- Pesquisar os possíveis desdobramentos das políticas educacionais nas realidades e linguagens sociais de resistência à manifestação do preconceito e o estabelecimento no plano da formação para a diferenciação humana;
- Compreender as raízes históricas que justificam a manutenção da formação eurocêntrica no atual estágio e como as práticas decolonizantes na dialética entre teoria e prática, ensino e aprendizagem podem modificar o cotidiano escolar ao inserir no currículo o ensino de Filosofia africana. Partimos da hipótese que o ensino de Filosofia por sua natureza sistemática e de abertura do pensamento, pode auxiliar ao inserir a epistemologia africana no Ensino Médio um diálogo com outros saberes, ao mesmo tempo, ajuda a estabelecer outras bases frente ao racismo e todo o impacto especificamente aqui no Brasil em nossa historicidade, entendemos que a Filosofia pode fortalecer a luta antirracista.

O currículo da disciplina de Filosofia ainda não incluiu as questões sobre as relações raciais, tendo em vista, toda trajetória da população negra no Brasil. Para alcançar os

objetivos elencados anteriormente usaremos metodologicamente a pesquisa de revisão bibliográfica visando abordar as relações no plano epistemológico, e também, partindo da proposta metodológica de Spivak (2014) realizamos algumas rodas de conversas com alunos do Ensino Médio do Colégio Souza Duarte dessas rodas surgiram alguns desenhos, como resposta ao conteúdo que ministrávamos em sala de aula. O trabalho em questão busca problematizar as relações de saber para além da Europa, e estabelecer outros diálogos epistemológicos na formação curricular, entendendo que os saberes ora invisibilizados pela colonialidade do saber, concebe a formação da subjetividade do subalterno que se encontra ao estágio de repressão de conhecimentos fora do eixo não-europeu, colocando como “saberes inferiores”, como é o caso dos povos indígenas e africanos reduzindo suas identidades e sua historicidade como primitivo e bárbaro.

Portanto, introduzir as *epistêmes* decoloniais no cotidiano escolar restitui e reconhece conhecimentos “outros” em um horizonte transmoderno, ou seja, que ultrapassa os traços da Modernidade tardia ainda presentes nas fronteiras do pensamento Ocidental. Elegemos como suporte teórico metodológico: Moreira e Silva (2002), para acompanhar as discussões sobre as práticas curriculares e sua produção como artefato social; Fanon (1968 e 2003) para conhecer o início do pensamento africano e a interlocução com a obra de Freire (1967); Elias (1993 e 1994) para conhecer os conceitos de civilização e barbárie e assim dialogar com os autores decoloniais, entre eles: Walsh (2005,2007); Quijano (2010); Mignolo (2003); Torres (2007); e Santos (2006; 2010) nos quais analisaremos os conceitos de colonialidade do saber, colonialismo, Filosofia, decolonialidade.

- **COLONIALIDADE DO SABER.**

A maior parte das pesquisas pós-coloniais seguiu a trajetória dos estudos literários e culturais, através da crítica a modernidade eurocentrada, da análise da construção discursiva e representacional do ocidente e do oriente, e das suas consequências para a construção das identidades pós independência. A preocupação dos estudos pós-coloniais esteve centrada nas décadas de 1970 e 1980 em entender como o mundo colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador, e como o colonizado se constrói tendo por base o discurso do colonizador (ROSEVICS, 2017).

Aimé Césaire em seu célebre discurso sobre o colonialismo, salienta que o processo de colonização, embora utilize-se da noção de civilização nada de civilizado nele existe, pautado

no assessoramento de evangelização e filantropia. Porém, o que realmente está ocultado é sua real intenção, que é a de executar um trabalho com cuidado minucioso como nas palavras de Aimé Césaire: a colonização tem a finalidade de descivilizar o colonizador, embrutecê-lo, na verdadeira acepção da palavra (CÉSAIRE, 1978). Desta forma, busca inverter suas axiologias frente a realidade instaurar outros desejos, realçar o ódio racial, e a cobiça.

O mesmo faz um apontamento bastante importante, acerca da Colonização: Como forma de estabelecer uma ponte entre a noção de civilização e da barbárie, na qual pode em qualquer momento, desembocar a negação pura e simples da civilização (CÉSAIRE, 1978). A Europa é fruto de um signo esquizofrênico que é a contradição e a negação. Ela se orgulha do Humanismo e da Filosofia. Contudo, tem entre seus líderes Adolf Hitler, que praticou crimes contra a humanidade. Chegamos aqui, em um ponto crucial, a modernidade eurocêntrica caminhou com um projeto de dominação que, engendrava estabelecer visões de mundo supostamente superiores e inferiores fomentadas pelos discursos hegemônicos, tanto no campo da subjetividade como na produção de saberes.

Este processo é de certa forma, reproduzidor do modelo identitário do colonizador, que destitui toda materialidade e imaginário, sobre a realidade. Neste sentido, a colonialidade alimenta uma formação subalternizada, levando para um estágio de repressão de conhecimentos, ao colocar os saberes não advindos da Europa como “saberes inferiores”. Podemos ilustrar, como no caso dos povos indígenas e africanos reduzindo suas identidades e sua historicidade ao nível dos conceitos de primitivo e bárbaro.

Semelhante é que na modernidade no plano epistêmico podemos traduzir como o racismo epistemológico, centralizou suas forças em um limite geográfico invisibilizando qualquer lampejo de pensamento e saber legítimo para fora de seu domínio.

De acordo com Ramón Grosfoguel existe Corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo (GROSFOGUEL, 2016).

É necessário refazer e repensar o cenário, que foi falsificado pela modernidade e de como a negação de outros saberes foram prejudiciais para as subjetividades de diversos povos que estiveram sobre o controle do colonizador, não somente, em relação as hierarquias de poder político e social, como no plano da formação do pensamento. Ainda nesta configuração, as Ciências e a História nutridas pela noção de progresso circundam a Europa como superior essa discursabilidade que auxiliou o colonialismo de outros povos.

Atualmente, a diáspora não pode mais ser entendida apenas como mero deslocamento físico, em sentido geográfico, isto é fato. De termo empregado como uma metáfora de deslocamentos e de desterritorializações que muda e amplia a própria noção de afastamento geográfico, passou também a designar um tipo de consciência, um modo de produção cultural, uma espécie de experiência intelectual e consciência identitária que perturba modelos fixos de identidade cultural (REIS, 2011).

Compreendemos que a diáspora é uma tomada de consciência de desvelar a realidade frente aos processos de ocultamento do saber. Nesse processo, entendemos que as mãos que tecem a história, ou seja, os locais de enunciação ainda encontram-se em aberto. Vamos dialogar a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua famosa obra *O perigo de uma única*, na qual revela as faces perversas da formação da subjetividade. Ainda em sua infância a mesma queria escrever e tomava como ponto de partida, mesmo sem perceber a traços da cultura europeia, na qual ela não se inseria na própria história. Era leitora de livros infantis britânicos e americanos.

Aos 7 anos de idade, quando começou a escrever, suas histórias tratavam-se de um amontoado de estereótipos, histórias que eram sobre homens brancos de olhos azuis tomando cervejas de gengibre, pois os personagens dos livros que ela lia, bebiam cerveja de gengibre. Quando ela lembrava não sabia descrever o gosto daquilo que escrevia. Essa influência da leitura de livros americanos acabavam impactando na escrita e refletem o problema de uma história única. Para se apropriar do seu mundo, ela precisava de outros saberes, que não estavam naqueles livros e sim em sua comunidade.

Lançamos uma indagação: até onde vai o mundo? Ou a representação que temos do mesmo? Iniciamos com essas perguntas, por acreditarmos que o mundo e sua representação, está associado ao entendimento que temos sobre o mesmo. Exemplo disso, é quando Chimamanda Ngozi Adichie, reconhece como desconhecia aquilo que escrevia, ao mesmo tempo, admirava, ela acende uma fagulha que incendeia tudo aquilo que fazia sentido até aquele momento e abre novas portas. Isso demonstra é que nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. É no porto das inseguranças e não das certezas que escrevemos, chegamos aqui em embarcações à deriva dos ventos que nos conduziram até aqui. Afinal de contas, o que isso tem haver diretamente com o que estamos tratando?

Vislumbramos que a Educação abre fronteiras sobre o que é o mundo, ou a representação do mesmo. No caso da escritora Chimamanda Adichie Ngozi as coisas mudaram ao conhecer os livros de autoras africanas como Chinua Achebe e Camara Laye. A descoberta destas autoras nas palavras de Chimamanda Adichie Ngozi “salvou-me de ter uma

única história”². Portanto, a educação deve ser concebida como um mosaico, onde cada peça foi pensada para estar no local certo e formar a imagem ao qual vamos analisar. Para conduzir no encaixe deste mosaico precisamos de fios condutores para auxiliar neste caminhada. Deste modo, a tomada de consciência supera o deslocamento físico para experiência intelectual ligada a questões identitárias.

A amplitude dos ensinamentos tanto em relação a cultura negra como a relação entre a percepção diante dele, as representações sociais para com ela, nos tem mostrado o quanto temos o que fazer para tentar desmistificar visões errôneas e o quanto devemos agregar em nosso currículos escolares as práticas de um povo que faz toda diferença e nosso meio.

As relações de hegemonia acerca da formação de epistemologias que compõem a modernidade ocidental, vem sendo repensadas com o intuito de traçar novas possibilidades frente a modernidade eurocêntrica. Partimos do princípio que a modernidade enquanto signo produz em si mesma a colonialidade e portanto, tal modelo se cristaliza como saber universal destituindo outros saberes gerando uma colonialidade do saber.

A colonialidade do saber, reproduz o modelo identitário do colonizador e de igual modo seu lócus instaurando uma estrutura de dominação que subjuga o imaginário e composição de mundo, neste sentido, ocorre por parte do colonizador a ação de destituir o imaginário de um povo para legitimar o sua visão de mundo tornando invisível o outro saber com o propósito de fortalecer seu imaginário.

Neste quadro a que denominamos de colonialidade do poder busca apagar os saberes que constituem o colonizado e seu mundo simbólico para impor novos valores. Levando a um esquecimento de processos de produção epistêmica fora da concepção europeia, o que de certo modo, expande a perspectiva do europeu para além do mundo europeu tornado parte daqueles que sofrem sua hegemonia.

A colonialidade do poder/saber concebe a formação da subjetividade do subalterno que se encontra em um estágio de repressão de conhecimentos fora do eixo não-europeu colocando como “saberes inferiores” como no caso dos povos indígenas e africanos reduzindo suas identidades e sua historicidade como primitivo e bárbaro.

² Ver Chimamanda Ngozi Adichie. O perigo de uma História única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. O perigo de uma história única é uma adaptação da primeira palestra proferida pela autora no TEDTALK em 2009. Dez anos depois, o vídeo é um dos mais acessados da plataforma, com mais de 18 milhões de visualizações. É possível acessá-lo em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Data de acesso: 16/11/2019.

Tal hegemonia no plano epistêmico na modernidade pode ser traduzida como racismo epistêmico pois acredita não existir saber legítimo para fora de seu domínio. De acordo com Grosfoguel a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico (GROSFOGUEL, 2007).

Para tanto, se faz necessário repensar todo cenário forjado pela modernidade, de como a negação de outros saberes foram nocivos para subjetividades de diversos povos que estiveram sobre a égide do colonizador não apenas em relação as hierarquias de poder político e social como no plano do pensamento, ainda nesta configuração as ciências e a história nutridas pela noção de progresso delimitam a Europa como superior. Esse discurso auxiliava e justificava o colonialismo de outros povos.

Para Mignolo (2003), toda a expansão ocorrida no mundo ocidental mais especificamente no século XVI, estendem-se para além das questões religiosas e econômicas, eles impõem uma hegemonia sobre os conhecimentos gerando a colonialidade do saber.

- **DA FILOSOFIA**

O parecer CNE/ CEB nº 38/2006, que trata da inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio e depois a lei nº 11.684, de 2 junho de 2008, traçam novas perspectiva sobre o ensino de Filosofia, pois agora elas fazem parte do currículo. Nesse sentido, o aluno começa a dialogar com outros saberes, que até então não fazia parte da estrutura curricular oferecida pela escola pública, que em última instância vai ser umas das instituições que vai ajudar a formar a sua visão de mundo.

Como parte de nossa pesquisa, lançaremos a condição sine qua non da Filosofia como um itinerário, que ao estabelecer outras narrativas apontam para um repensar sobre o seu papel na e sua transmissão no Ensino Médio. Bem como, suas problemáticas frente ao sistema social e econômico visando retirar a criticidade e potencialidade dos indivíduos.

Angela Davis (2016) ao analisar a importância da educação e libertação afirma que homens e mulheres negras estavam dominados pelo desejo por escolas (DAVIS, 2016) ao mesmo tempo existia uma lógica que, buscava impedir o acesso deste grupo a educação.

Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a

população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação. (DAVIS, 2016).

Esta história de lutas pelo direito ao acesso à educação, como parte integrante da emancipação da população negra, no pós-abolição que depois de séculos de privação educacional, estabeleceu a educação como epicentro das suas reivindicações, traçando diálogo com nossa proposta de trabalho. Vamos pensar nosso modelo de escola que possui a tendência de valorização exagerada à formação humana, a Filosofia tem como pressuposto fazer pensar, indagar as coisas como se dão na realidade. Portanto filosofar é preciso, para não nos tornarmos escravos das ideologias, que em seus discursos mascaram a realidade.

O ensino de Filosofia deve ajudar a reflexão não só do pensamento, mais da atitude frente à realidade com os desdobramentos da educação voltada para o mercado de trabalho, pois o jovem sai preparado para a sociedade de consumo e produção, sem a reflexão de seu papel dentro desta sociedade, está dinâmica silencia outras demandas, como, por exemplo, as questões étnico-raciais.

Pimenta (2011) em seu Artigo intitulado: O ensino de filosofia e o ato de filosofar remete o ato de filosofar com a tentativa de compreensão da realidade.

Quando o homem propõe-se a filosofar, busca compreender as coisas que o cercam. Na tentativa de compreender melhor o mundo, o homem coloca suas interpretações em textos orais ou escritos. Assim, ele começa filosofar. Portanto, o desafio do filósofo é entender sua própria realidade e expor publicamente seus métodos e soluções. Para isso, cada filósofo possui um método ou uma apropriação muito particular de métodos e de conceitos já existentes, pois cada situação requer uma maneira diferente de filosofar (PIMENTA, 2011).

Como vimos acima, o ato de filosofar forja uma cosmovisão que leva a compreensão da própria realidade que nos cerca, levando a ressignificação dos próprios atos e como cada situação exige um modo de fazer filosofia.

Paulo Freire (2003) faz alusão de como os resultados das relações dos homens com a realidade colaboram com sua humanização, e desta forma, vai se apropriando dos temas fundamentais de sua existência, estabelecendo uma atitude crítica frente ao conhecimento. E desta atitude analítica que em diálogo com a lei 10.639/03 e 11.645/08 podem ajudar frente uma educação antirracista.

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época (FREIRE, 2003).

Para entendermos o conhecimento humano, como o mesmo é dialógico, podemos frisar que Angela Davis (2016) mesmo não sendo uma autora conhecida como decolonial ajuda a compreender o processo da modernidade histórica ao fazer uma releitura acerca da realidade, estabelecendo pontes entre o passado e o presente rumo ao futuro, isto pode ser visto, por exemplo em sua própria trajetória nascida no Sul com todo a construção social ligada a escravidão.

Angela Davis (2016) tem a percepção que sua geração é fruto de todas as lutas de acesso à educação e libertação/emancipação composta na gênese que propõe em seu livro: *Mulheres, Raça e Classe*. Isso se faz presente, pois pretende passar que, outrora em sua localidade seria extremante difícil ter as possibilidades desfrutadas por ela, e por outros da população negra estadunidense. A Educação, portanto, não ocorreu sem lutas e sofrimentos de seus antepassados, que formaram a nação pelo trabalho forçado e pelo processo de negação humano em contexto racista.

- **DECOLONIALIDADE: Como uma saída das (in)visibilidades epistemológicas.**

Considerando o universo sócio histórico e cultural brasileiro que permeia estabelecidos processos de configuração, pela escola, de identidades reduzidamente equivalentes, há que se problematizar a educação intercultural no contexto latino-americano, pensando o percurso investigativo de promoção do multiculturalismo enquanto fundamento para a resistência à manifestação do preconceito. Sobre a educação intercultural, Walsh.

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007).

Como consequência da colonização cultural eurocentricamente composta no caso brasileiro, os caminhos pedagógicos que transitam pelas noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, são discussões relevantes num tempo de confluências entre os direitos humanos, a formação para a diferenciação e diversidade, e a possibilidade de

democraticamente ser manifesta a problemática entre as relações inter-raciais. Conforme Quijano:

O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2010).

Os mecanismos de obstrução de uma formação para a autonomia são também mecanismos que negam a formação para a diferenciação humana e diversidade étnico-racial. Portanto, se faz necessário um perspectiva crítica. Sendo assim, mesmo em meio as tensões políticas e concretamente projetadas para justificar as violências contra os que apresentam diferenças físicas, sensoriais e raciais, dentre outras, a escola ainda se mantém como possibilidade de desconstrução, reformulação curricular, como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana, Brasil (2004).

Enquanto alternativa à modernidade Eurocêntrica, a Educação que se volta para a autonomia e emancipação político-intelectual pode ser um caminho transdisciplinar, para um avanço frente aos modelos educacionais vigentes. Repensar, a partir do cotidiano escolar, nas razões que conduzem os próprios alunos à reproduzirem estereotipadas narrativas, naturalizadas e advindas de um repertório europeu colonizador, pode ser a estratégia capaz de trazer clareza sobre quem são e como se socializam.

Dessa maneira, pode-se empoderar os envolvidos com o fazer educacional na direção de um saber epistêmico enriquecimento cultural não europeu, estimulando e afirmando um outro olhar sobre a etnografia do negro suas geografias, traços que o tornam humano, apesar das históricas e repetidas tentativas de desumanização.

Enquanto hierárquica relação de poder, os povos considerados “sem história” são ocultados pela centralidade europeia de saberes. Conforme Mignolo:

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003)

Conforme o autor, desde a expansão ocidental após o século XVI, as colônias foram sujeitas a formas hegemônicas de conhecimento que silenciaram seus ricos passados históricos.

De igual modo, a cultura oral negada não atingiu apenas o ancestral saber dos povos negros, mas perdura na atualidade ao negligenciar as linguagens da periferia, marginalmente classificadas como cultura popular, como se o 'popular' fosse automaticamente identificado como “coisa menor”.

Portanto, as relações de educação quando num projeto de emancipação epistêmica, pode colocar em evidência os nexos que a herança africana trás para as temporalidades não restritas ao currículo oficial. Por isso, introduzir as *epistêmes* decoloniais no cotidiano escolar restitui e reconhece conhecimentos “outros” em um horizonte transmoderno, ou seja, que ultrapassa os traços da Modernidade tardia ainda presentes nas fronteiras do pensamento Ocidental. Então, como é possível identificar os sorrateiros discursos eurocêntricos em meio às reprisadas falácias contidas nos documentos oficiais de diretrizes do currículo escolar brasileiro?

Recorremos a Torres para nos auxiliar na definição de colonialismo:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007).

A partir desse conceito é possível pensar num questionar da negação histórica sobre a existência dos não-europeus a partir de duas principais estratégias: a primeira que analisa o currículo enquanto permanência da colonização há muito criticada, a segunda que analisa os discursos revelados pelas vítimas, ou seja, os alunos, alvos da manifestação do preconceito e toda sorte de violências. Para Walsh (2007) a permanência da colonização, hierarquia racial, cultural e histórica é atual:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005).

De igual modo, no texto da autora citada anteriormente, encontramos as bases da proposta de interculturalidade crítica apresentada como pedagogia decolonial e epistemologia do sul:

Ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (WALSH, 2007).

Assim, a interculturalidade, relaciona-se intimamente com a formação para a autonomia intelectual, política e ética. Ela pode ser traduzida no universo escolar como posicionamentos de inclusão de novos temas no currículo escolar, antes vistos e representados subalternamente como marginais.

O lugar da formação enquanto espaço-tempo de enfrentamento da racialização do mundo, não apenas denuncia condições sócio-políticas de manutenção da heteronomia, mas também se revela enquanto força de pertencimento étnico, que coloca o conhecimento científico curricular em suspense. Nessa suspeição, torna-se fundamental estabelecer o já garantido conteúdo programático. Recorremos ao artigo 26 – A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Decreto-Lei 9394/96.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Dessa forma, o aparato legal tem seu lugar no processo de resistência aos paradigmas globalizantes únicos, que ao suprimirem os saberes da cultura negra, impõe autoimagens de dominação ocidental constitutiva de um epistemicídio cognitivo. Para Santos (2000):

Escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas; escavar no colonialismo e no neocolonialismo para descobrir nos escombros das relações

dominantes entre a cultura ocidental e outras culturas outras possíveis relações mais recíprocas e iguais (SANTOS, 2000).

Dialogando com o pensamento do autor, considerando a sociologia das ausências e das emergências, Santos (2006; 2010) concebe uma ecologia dos saberes que assinala cinco lógicas, que para este estudo são relevantes.

Estes últimos são assinalados pela adoção de cinco lógicas: a monocultura do saber e do rigor do saber; a monocultura do tempo linear (noção de que a história tem sentido e direção únicos), a lógica da classificação social, que repousa sobre a monocultura da naturalização das diferenças; a lógica da escala dominante, que aponta para a irrelevância de qualquer outra lógica que não a hegemônica, e a lógica produtivista, assentada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista; tal supressão de saberes corresponde a verdadeiro epistemicídio (SANTOS, 2000).

Esses conceitos, reveladores de uma cosmológica narrativa única, que nega através do currículo as heterogeneidades contemporâneas e seus reflexos. Eles são evidentes nas formas de totalidades hegemônicas, que desqualificam as experiências dos alunos negros a partir de suas negritudes. Por negritude considera-se o complexo sociocultural, sociologicamente identificado com as produções de conhecimento e estabelecimento no mundo a partir da condição de ser negro, numa sociedade promotora de uma lógica universalista branca.

Enquanto os pós-coloniais se aproximavam das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, os decoloniais voltaram-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda. Isso significa que, assim como os teóricos críticos de esquerda, os decoloniais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura (ROSEVICS, 2017).

A grande questão da crítica ao currículo na Educação Básica, está no fato de que ainda perdura uma subtração da produção do negro no que diz respeito a sua Mitologia, Filosofia, Cosmologia, Epistemologia, Sociologias, Antropologia e tantas outras implicações transgeracionais, que falam de uma ancestralidade que pode e deve ser resgatada num país como o Brasil, constituído pelos povos africanos. Enquanto representações sociais, os alunos negros, identificados por seu passado histórico, terão afirmados a possibilidade de exigirem não apenas um respeito jurídico, em nome de uma suposta democracia racial, mas de se posicionarem como representantes de uma diversidade humana diferenciada que não é fruto de um passado recente.

Portanto a *práxis* pedagógica deve estar comprometida com a produção cultural do negro mesmo quando o currículo oficial, pelo aligeiramento da formação e pragmatismo

pedagógico tenta interromper. Assim, a criatividade docente e o seu comprometimento político podem trazer à tona a arte negra, as causas e vivências das diásporas africanas e de outros povos, independentemente da cor; questionar o cânone majoritariamente branco da literatura brasileira; a etnomatemática; e inúmeras experiências historicamente registradas acerca da escravidão dos negros no Brasil.

A superação completa do modelo epistemológico eurocentrado não se processará de maneira imediata, especialmente na América Latina onde ele tão profundamente está arraigado. Por isso Grosfoguel aponta para o caminho do pensamento crítico de fronteira, capaz de trazer respostas epistemológicas do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade para a superação das relações de opressão, exploração e pobreza, perpetuadas nas relações de poder internacionais (ROSEVICS, 2017)

Como exposto acima, nenhum processo se modifica em instantes e neste sentido que se tem que constituir estratégias para um pensamento crítico, para forjar um outro olhar sobre a realidade para superar as relações estruturais de opressão. Esse posicionamento político-pedagógico, de questionar o cânone do pensamento e estrutura curricular, a mesma nega a ciência produzida por negros africanos e no caso brasileiro os afrodescendentes.

A filósofa bell hooks³ (2013) ao analisar sua trajetória acadêmica enquanto docente frisa um repensar frente suas práticas. A autora acredita que o processo com múltiplas vozes dentro do âmbito educacional é bastante importante.

Os professores universitários podem distribuir o material quanto o quiserem, mas se as pessoas ou estudantes não estiverem dispostos, sairão vazios daquela informação, por mais que a gente sinta que realmente cumpriu o dever... é preciso saber o estado de humor, da classe, a estação do ano, o clima da sala e perguntar sempre se está bem, ou está acontecendo algo (HOOKS, 2013).

bell hooks sinaliza a importância de um pensamento efetivamente crítico, suas bases epistêmicas, que toma os alunos como centro do processo de aprendizagem. Além de inserir um tema para análise deve buscar a totalidade daqueles que compõem a sala de aula. Sensibilizada por Paulo Freire, bell hooks salienta *A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar* (hooks, 2013). Muitas vezes estes mesmos alunos são negligenciados pelos seus professores em vários fatores, devemos lembrar que esta “plantação” é para todos, ou seja, alunos e professores, quando trata-se de questões raciais,

³ Aqui vamos manter o pseudônimo da filósofa Gloria Jean Watkins (bell hooks) como ela utiliza, escritos em letras minúsculas.

portanto o repensar pedagógico da práxis do professor se faz necessário para caminharmos para construção de uma sociedade antirracista.

A negligência dos professores perante o preconceito, e até mesmo, em relação ao racismo tem deixado nosso povo negro totalmente despedaçado. Porém, jamais fracos diante da luta. Pelo contrário é preciso permitir ao outro conhecer a face do que ele acha que conhece, desmistificar e desconstruí-la para que o “homem branco” entenda tudo a sua volta.

No entanto, não se consegue realizar essa tarefa sem conseguir sensibilizar esse “ator” (ator, no sentido de personagem direto em tal narrativa), colocando em contextos diferentes, afim de proporcionar o contato direto com a experiência, que antes nunca teve, ou que em algum momento achou que teve e foi de maneira totalmente errada e descontextualizada.

Somente na tomada de consciência do racismo que podemos superá-lo como demonstra Silvio Almeida quando afirma que:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018).

No caso brasileiro, o racismo é estrutural e estruturante. Portanto, as denúncias e a luta antirracista é um compromisso de todos, haja vista, que a discriminação racial tem como requisito basilar o poder, que ao mesmo tempo é negador da diversidade, pois novamente é fruto de um olhar, que foi alimentado pela modernidade/colonialidade ao categorizar a identidade racial a traços físicos e as discriminações desses fenótipos ao invés da valoração de como existe tons e peles que se diferem.

Por isso mesmo, é necessária problematização no campo do saber escolar sobre como este processo levou uma materialidade histórica constituída e como existe desafios ainda por serem traçados entre os inúmeros fios deste novelo, que é a educação como um projeto anticolonial ou da insurgência de outros saberes para além da Europa.

Esse trabalho se subdivide em três capítulos. São eles: Capítulo 1- O currículo como uma produção social. No qual analisaremos o currículo como uma produção social e um artefato social (MOREIRA; SILVA, 2002), e como a pesquisa nos levou a uma travessia tendo em vista, que a diáspora é um deslocamento de território e acabamos por transitar entre os territórios epistemológicos, neste trajeto analisamos a relação entre Educação e cidadania e ao mesmo tempo, a relação entre as identidades (HALL, 2004), GOFFMAN (2008).

O capítulo 2: O currículo de Filosofia no Ensino Médio. Estabelecemos a relação entre currículo de Filosofia no Ensino Médio e como os livros didáticos são instrumentos de manutenção e reorientação de ideias, sendo utilizados como uma bússola que guia os temas propostos em sala de aula. Neste capítulo, falamos do desdobramento ocorridos em nosso trabalho denominado: Um percurso da travessia: da decolonialidade para a filosofia africana e continuamos, falando sobre a prática enquanto professor no Ensino Médio e portanto as percepções sobre o currículo, e como ele se faz presente nos livros. Para finalizar apresentaremos o nosso terceiro capítulo: A Filosofia como possibilidade frente ao racismo no qual traçaremos como o ensino da disciplina de Filosofia, tendo como base preceitos e problemáticas que incluam a Filosofia africana, podem auxiliar em uma educação antirracista por fortalecer os vínculos em relação ao processo iniciado da modernidade que ocasionou na diáspora do povo africano.

1 O CURRÍCULO COMO UMA PRODUÇÃO SOCIAL

O pensamento como travessia.

Quando você foi embora fez-se noite em meu viver
 Forte eu sou, mas não tem jeito
 Hoje eu tenho que chorar
 Minha casa não é minha e nem é meu este lugar
 Estou só e não resisto, muito tenho pra falar
 Solto a voz nas estradas, já não quero parar
 Meu caminho é de pedra, como posso sonhar
 Sonho feito de brisa, vento vem terminar
 Vou fechar o meu pranto, vou querer me matar
 Vou seguindo pela vida me esquecendo de você
 Eu não quero mais a morte, tenho muito o que viver
 Vou querer amar de novo e se não der não vou sofrer
 Já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver
 Solto a voz nas estradas, já não quero parar
 Meu caminho é de pedra, como posso sonhar
 Sonho feito de brisa, vento vem terminar
 Vou fechar o meu pranto, vou querer me matar
 Vou seguindo pela vida me esquecendo de você
 Eu não quero mais a morte, tenho muito o que viver
 Vou querer amar de novo e se não der não vou sofrer
 Já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver

Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento⁴ (1967).

Nosso trabalho busca um trajeto formativo a partir da própria pesquisa. Propomos uma dialética do deslocamento tanto a travessia como os atravessamentos nos levaram. O dicionário nos possibilitou compreender travessia como: Ação de atravessar de lado a lado uma região, um rio, um mar: fez a travessia da África. Náutica vento contrário à navegação. Como fazer a travessia frente ao mar revolto? Invocando os que sabem os mistérios do mar? Se acalmando frente as enormes ondas? Embora nossa navegação seja uma metáfora, a travessia como deslocamento, como diáspora foi feita em embarcações e estas não eram metáfora eram de uma realidade cheia de aflição.

Milton Nascimento brinda-nos como as passagens da música Travessia, até porque é preciso inebriar-se frente a aventura do pensamento que se instaura:

⁴ NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Travessia**. Gravação 1966-1967. Formato: LP/CD. Gravadora (s): Codil/Ritmos (LP original), Som Livre (LP, reedição), Dubas Música (CD, reedição), Iris Musique (CD, França). <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/47456>. Acesso em 20 de maio 2019.

Minha casa não é minha e nem é meu este lugar/ Estou só e não resisto, muito tenho pra falar/ Solto a voz nas estradas, já não quero parar/ Meu caminho é de pedra, como posso sonhar/Sonho feito de brisa, vento vem terminar/Vou fechar o meu pranto, vou querer me matar.

Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento⁵. (1967).

Caminhando com Milton Nascimento, podemos ver o desolamento frente ao real daquele que, na travessia indo para um lugar que não é seu, a fala como possibilidade de revelar seu mundo interior, como o caminho se converte num lugar, de formação de sentido do que antes era negado. O pranto para a morte se restaura em vontade de viver, de seguir frente a empiria da existência. A travessia como devir. Dessa forma, entendemos como Milton Nascimento, que a travessia é lugar de abertura, do inacabado, do caminho que se faz frente ao mar que a vastidão do mar vai apagar. Aqui os mares são outros, revoltos como a colonialidade do saber, e a negação histórica, as braçadas não são convidativas para todos, enfrentar o vento contrário a navegação e buscar outra forma de navegar.

Ao escrevermos uma carta visamos a um destinatário previsto; mas os destinatários de nossos outros escritos nos são desconhecidos. Apenas deles podemos visualizar certos traços comuns, certamente insuficientes para nossa ambição de controlar os efeitos do nosso escrever. Desta maneira, não podemos fugir ao caráter sempre aventureiro de tal empreitada. Mas, se isto explica tantas inseguranças, não as justifica; apenas faz mais arriscada a aventura, mais atrevida e atraente; por outra parte, mais aventureira (MARQUES, 2008).

Em nossa aventura do pensamento, que denominamos de travessia. Neste deslocamento de se lançar rumo ao desconhecido: Estou na travessia e também sou travessia. Muito mais que preencher folhas em branco, buscamos preencher *uma nudez que incomoda, provocadora e desafiante* (MARQUES, 2008).

Nosso trabalho é fruto da interlocução com vários autores que nos trouxeram até aqui, e que em vários momentos são evocados em forma de citação para “falar conosco”.

Referindo-nos agora à nossa bibliografia, não cabe ela na mochila. Não pode, nem deve, ser de início muito abundante, senão nos amarraria, mais peso que auxílio na

⁵ NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Travessia**. Gravação 1966-1967. Formato: LP/CD. Gravadora (s): Codil/Ritmos (LP original), Som Livre (LP, reedição), Dubas Música (CD, reedição), Iris Musique (CD, França). <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/47456>. Acesso em 20 de maio 2019.

caminhada. Não há porque tanto precaver-se. Em cada lugar de parada, cada acampamento, encontramos gente nova (MARQUES, 2008).

Partimos da ideia que o pensamento é uma travessia compostas por pontes e uma miríade de possibilidades, considerando tal fato convidamos o autor Luís Thiago Freire Dantas que analisa o assunto no livro “Descolonização curricular: a Filosofia africana no Ensino Médio” para nos auxiliar nesta caminhada, iniciamos nossa travessia do pensamento que tem por finalidade uma articulação com o cotidiano escolar, traçar rotas de construção de outras possibilidades de saberes.

Nas pistas que surgem e dos fios deste novelo, comungamos com a afirmação de Dantas (2015) ao tentar compreender a relação entre currículo de Filosofia e as questões africanas:

[...] Estaria na problematização do próprio ensino da filosofia no Brasil que historicamente negou ou invisibilizou os conhecimentos relacionados à intelectualidade africana, ignorando a intrínseca relação entre Brasil e África, por meio de grande parte da sua população. (DANTAS, 2015).

Navegando rumo ao currículo, entendemos que sua organização é uma produção social (MOREIRA; SILVA 2002). Deste modo, sua articulação vai muito além da mera composição de temas a serem investigados é antes de tudo, um campo de disputas por narrativas de grupos sociais. Este ponto é interessante pois assistimos nos últimos anos o surgimentos de demandas que buscam repensar o currículo e as questões étnicos raciais temos duas leis que ficaram bastantes em evidencia a lei 10.639/03 e 11.645/08. Ambas tentam equacionar anos de invisibilidades de saberes referentes tanto a questão afro-brasileira como a questão indígena no cotidiano escolar. Neste sentido, afirma Ribeiro Neto:

O espaço escolar é marcado por disputas políticas para a implementação de projetos, cujo raio de ação vai desde a elaboração de currículos, da carga horárias das disciplinas, do número de alunos em sala, do material didático escolhido até a arquitetura dos prédios escolares, que carregadas de subjetividade são sinais, que nos permitem compreender as sociedades que os construíram (RIBEIRO NETO, 2008).

Dentro das inúmeras disputas, que demarcam o espaço escolar, podemos ver que existem marcas de subjetividades, que permitem compreender os arcabouços que instauram tais mentalidades. Nesse sentido, o espaço escolar é a soma de sua arquitetura, salas, alunos e aquilo que estamos investigando o material didático.

Como produto social, o mesmo é fruto de todas as ambiguidades que compõe um povo, no caso brasileiro, que teve em sua historicidade aproximadamente 350 anos de

escravidão que interferiu diretamente, na formação da população negra que dentro de sua singularidade. A manifestação do racismo ocorre sobre aquilo que Oracy Nogueira (2007) denomina de preconceito de marca que tem como aspecto.

Quanto ao modo de atuar: o preconceito de marca determina uma preterição, o de origem, uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador (NOGUEIRA, 2007).

Em outras palavras, o preconceito de marca toma como base a aparência racial da pessoa, que sofre determinado preconceito racial, como dito em outro momento, anos de um imaginário racista foi totalmente nocivo para as mentalidades de um povo, tendo em vista, que o currículo é uma produção social (MOREIRA; SILVA, 2002). Temos que entender que o imaginário colonial e, portanto, Europeu tomou outras bases epistemológicas como seus alicerces, tanto que antes da lei 10.639/03, o negro só aparecia nos livros didáticos de forma estereotipada e depois da lei existe uma ressignificação no plano do ensino de História. Entendemos que podemos utilizar essa lógica no ensino de Filosofia, para poder fortalecer uma luta antirracista.

Assim como na metáfora da travessia, o currículo também é atravessado em sua composição, por várias questões que podem ser políticas, ideológicas e que ajudam na manutenção de uma sociedade.

A autora Adwoa Badoe (2006) natural de Gana, região oeste da África. Apresenta um conto sobre como a sabedoria se espalha ao redor do mundo. Para tanto, utiliza a história de Ananse uma aranha que em seu egoísmo de não dividir o saber com ninguém fez um grande pote de barro para guardar para si, toda sabedoria do mundo. Para isto, colocou toda sabedoria dentro do pote e tapou com uma rolha de cortiça, e quando encheu foi escondê-lo, fez um esforço extraordinário para carregar seu pote repleto de sabedoria até o céu, tomada de vaidade deixa cair o pote ao acenar com suas patas. O pote ao cair espalha a sabedoria ao redor do mundo.

Trabalharemos em nossa dissertação o currículo enquanto uma metáfora de um complexo de teias que vão formando em seus fios, os contornos do saber, diferente do conto da aranha Ananse não queremos guardar nada no pote, por isso, entendemos o currículo como possibilidade de tecer estes fios para criar na escola uma relação com as epistemologias africanas. Escrever é tecer caminhos. (MOREIRA; SILVA. 2002), salientam que o currículo é

um artefato social, portanto este artefato deve ter uma dimensão coletiva, entre as inúmeras teias este artefato não deve ser ocultado e sim visualizado por um número maior de pessoas.

O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar. (SACRISTÁN, 2013). Tecer o futuro passa pela educação, nestes fios que formam o currículo, existem valores que buscam ser transmitidos com o intuito de mudar a realidade, o currículo pode ser um auxiliar frente a luta contra o racismo.

Neste sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013).

O currículo é um itinerário formativo, um caminho percorrido no âmbito escolar pelo aluno, que o possibilita neste caminhar deparar-se com diversas questões e suas problemáticas. Portanto, não são apenas um emaranhado de conteúdo a serem tratados em sala de aula, mas produtores de sentidos e subjetividades. Os frutos do currículo são construídos com as sementes (ideias) que amadurecem com o passar do tempo e revelam seu sabor. Utilizamos a palavra sabor, pois a mesma designa tanto saber e ao mesmo tempo gosto.

Os saberes que compõem o currículo afetam a realidade, haja vista, que estabelecem uma relação entre o que se é estudado e vivido porque o conhecimento soma-se a existência, ao despertar o conhecimento de nossas origens nos reconectamos frente as fragmentações impostas.

Uma das palavras que mais utilizamos na dissertação foi travessia, o encontro com o filósofo camaronês Jean-Godefroy Bidima ocorreu muito depois de já ter feito a qualificação do texto, tivemos que refazer o caminho para agora colocar o filósofo que utiliza esse conceito foi demorado ou nas palavras da banda Cidade Negra na música Estrada: *Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui, Percorri milhas e milhas antes de dormir.* (CIDADE NEGRA, ESTRADA, 1998) Com a chegada que é sempre um recomeço tivemos uma leitura cheia de potência.

Não podemos entrar na filosofia, assim como na vida, senão misturados a uma história que nos precede e enredados em histórias que se tecem entorno e sobre nós. Histórias nas quais se sondam nossas próprias constituições e situações; histórias nas quais se separam narrativas intrincadas que nos levam e transportam em direção a

um outro lugar; histórias que nós antecipamos por nossa audácia e que nos capturam; histórias, finalmente, que se conjugam no condicional de tanto que suas armadilhas conduzem a língua às nossas categorizações arriscadas. Temos, então, a necessidade, enquanto seres históricos, de nos contar histórias sobre o verdadeiro, o belo, o bem, a identidade, a alteridade, o absoluto, o valor e a finalidade. Temos também necessidade, enquanto filósofos, de exibir a gravidade de nossa função e de nossa interrogação fazendo como se nossas narrativas sobre o belo, o verdadeiro, o bem não fossem as mesmas histórias que os humanos se contam em todos os lugares para pacificar, por um lado, a inconsistência e a incompreensão que produz sua utilização da linguagem e, por outro lado, para costurar novamente seu tecido simbólico! As considerações que se seguem contam como as filosofias africanas só nascem, se constituem e se inserem numa história sutil, misturadas a histórias. (BIDIMA, 2002)

Bidima faz um apontamento muito importante, não podemos transitar na filosofia dissociando das histórias que enredam e tecem os contornos de onde estamos. Histórias que vão sendo contadas desde a infância e que captura nossa atenção e direcionando um caminho como sujeitos atravessados pela história e no campo da filosofia, desse modo, as filosofias africanas só se constituem em uma costura que as dão vida. Isso é visível tanto quando Chimamanda Ngozi Adichie busca romper com a que ela denominou de história única estabelecendo como força motriz de criação de outras histórias, estas histórias brotam e geram frutos.

De acordo com Bidima (2002) a primeira história acerca da filosofia africana tinha relação com identidade e posteriormente com a travessia. Embora a travessia não buscasse esgotar o que é filosofia na África, ela buscava entender o que a África se tornou em movimento. Com isso, a questão da memória é de suma importância a ideia de travessia defendida por Bidima, pressupõe que a filosofia africana diante de todas as contradições entre Europa/África deve buscar para além do que as separa, para refletir sobre o que liga os humanos.

Figura 1 – Menina Filosofando



Fonte: Melissa Nunes (2018)

A palavra “Iranti” de origem Iorubá representa a memória. O desenho acima é fruto da memória de uma aula sobre Filosofia africana. Enquanto falamos sobre uma série de estereótipos forjados sobre a África, fomentados por perguntas como o que vem a sua mente quando falamos sobre a África? E depois de vários apontamentos e a apresentação da diversidade dentro do continente africano e como o mesmo, é o berço da humanidade.

O continente africano foi considerado sem história, pois os historiadores tradicionais a história só poderia ser escrita a partir de textos oficiais. Dentro de um viés etnocêntrico que não tomava a tradição oral como dispositivo de saber. Logo após, ao tentar articular a lei 10.639/03, para os alunos e como a mesma poderia ser utilizada no ensino de Filosofia, adentramos sobre as noções de ancestralidade e posteriormente a Filosofia Ubuntu.

Depois pedimos aos alunos que produzissem um texto ou algo que foi provocado durante as aulas em questão. Ocorre que boa parte optou por falar na hora o que achou sobre o tema, alguns dias após estas aulas, recebo este desenho de forma espontânea da aluna: Melissa Nunes, ela falou que o desenho foi a forma como ela sentiu os assuntos que trabalhamos nas aulas. Interessante que a educação geralmente trabalha a noção de racionalidade e não de sentimento. Ao ser atravessada pela aula e se abrir a outras possibilidades e formas de conhecer os sentidos captaram isto em arte. O desenho não é apenas uma imagem, mais sim fruto da sensibilidade após repensar um assunto.

1.1 Educação e cidadania:

Nosso processo educacional por assim dizer, tem como nascedouro a chegada dos portugueses no Brasil no processo de colonização por parte dos jesuítas até sua expulsão em 1759, deixando rastros tanto na criação de materiais sobre a língua indígena ou gramáticas da língua tupi.⁶ Depois, temos no período do Império a institucionalização da escola no Brasil, no que tange o conceito de cidadania, a mesma esteve associada ao acesso educação rudimentar, com objetivo de realizar manutenção social. Diferentemente da colonização espanhola, que desde o período da colonização implantou universidades na América Espanhola, O modelo de colonização portuguesa não primava pelo domínio das letras e tardou a implantar a universidade nas suas colônias⁷. Em determinados períodos buscaram formação no exterior alimentando um processo de educação excludente, que toma o saber como instrumento de saber.

O historiador Boris Fausto (2013) ressalta que dos anos de 1950 a 1980 entre as principais transformações ocorridas no Brasil a que se tem maior evidencia é a educação. Se no atual momento histórico podemos falar sobre educação como direito basilar e uma série de políticas públicas, devemos frisar que direitos não nascem em árvores. Ao contrário, toda garantia é fruto de lutas sociais.

Transitando pelo tempo podemos ver que este assunto que é bastante caro, chegando ao ponto de estigmatizar os que buscam uma *práxis* de mudança sobre o processo educacional, podemos citar nomes como Anísio Teixeira com seu projeto de escola pública a “Escola Parque”. Essa experiência foi importante no campo da educação e levou o mesmo a ser perseguido. O mesmo ocorreu com Paulo Freire que dentro do atual contexto político, ressurge nas discussões do plano pedagógico sendo acusado de “bíblia da doutrinação marxista” da Educação. Demonstrando que os teóricos do campo educacional lutaram por uma educação crítica fora dos projetos de docilização das mentes e corpos foram perseguidos e passam por um processo de criminalização.

Como numa metáfora, aquilo que outrora foi conduzida pelos jesuítas em sua empreitada educacional, converteu-se na modernidade em outras práticas. A colonização agora é sobre o saber/poder.

⁶ Ver STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil** possui um capítulo que analisa o processo de alfabetização de adultos no processo de colonização.

⁷ Ver SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

A noção de cidadania, como cunhada modernamente, tornou-se parte integrante do desenho do Estado-nação, em que a ideia de pertencimento a uma comunidade imaginada, como definiu Benedict Anderson, exigiu esforços particulares para se moldarem valores e sensibilidades. Os teóricos da filosofia política têm assinalado o trânsito operado entre o século XVIII e o final do XIX na concepção de cidadão. Inicialmente calcada no universalismo iluminista que apontava para o pertencimento a um grande corpo, que era toda a humanidade, a categoria cidadão, foi recebendo, à medida que se constituíam os Estados-nação do século XIX, conotações cada vez mais restritas e espelhadas na nacionalidade que se construía a partir da nova direção desses Estados. (ALVES, 2010).

A origem do termo cidadania confunde-se com o próprio termo *pólis*,⁸ aquele que se forjava na cidade. Ao mesmo tempo, era aquele que tinha como exercer seus direitos e deveres, é claro que temos aqui como horizonte, a *pólis* grega e os discursos sobre o tema na perspectiva da filosofia ocidental, aqui em nosso trabalho cabe ressaltar estes dilemas, são tratados através de um olhar que analisa o Brasil.

Compreendemos que em termos históricos não existe uma ruptura total no plano das mentalidades, e sim, processos que almejem tais modificações. Em nossa gênese social marcada em sua historicidade, de forma simbiótica, entre ser ou não ser cidadão, atreladas a questões relativas ao poder, temos como exemplo: nosso povo originário, o indígena que é destituído de sua visão de mundo. Podemos ao mesmo tempo, sinalizar as relações com os africanos que foram mantidos escravizados em nosso país por longo período. Desta forma, dizer que nem sempre em nosso país existiram mecanismos que conferissem um tipo de cidadania para todos os envolvidos na sociedade. As mudanças curriculares possibilitam mudar o reflexo deste espelho perverso.

Cidadania é um conceito da participação na vida social e política ligada ao Estado, para um sujeito de direitos e deveres. A educação ocorre e é vista como elemento para a formação do cidadão. Dentro da História da Educação, a partir do período Republicano, os projetos de nação buscavam forjar a relação de cidadania como amálgama da Educação. Nos últimos anos, assistimos ao esvaziamento da educação através do projeto de sucateamento da escola pública como um caminho baseado no pensamento de que a educação é uma mercadoria. Como resultado, os alunos alienados e socialmente periféricos não encontram nela elementos para ler a realidade econômica e social do país. Esse modelo esvazia a

⁸ Ver Roberto Bonini. *Polis*. In: BOBBIO, Noberto, MATTEUCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. (Orgs.). **Dicionário de Política**. Volume 2. Brasília: Universidade de Brasília, 13ª Ed, 5ª reimpressão, 2016, p. 954

criticidade da educação e ajuda no pensamento hegemônico que naturaliza as diferenças, que foram socioeconomicamente construídas.

As contradições referentes a noção de cidadania, em conjunto as do modelo educacional vigente, nas palavras de Geógrafo e intelectual Milton Santos ao dizer: *a escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos* (SANTOS, 1999)⁹.

Diante das palavras evocadas no pensamento de Milton Santos (1999), a escola não pode perder seu papel de formação humana. Portanto o processo educacional deve ter relação e uma preocupação com o interesse social e o interesse dos indivíduos. Como o interesse social podemos entender, as relações de identidade nacional e preservação da nossa cultura. O interesse individual tem relação com o projeto educacional, pois atua na construção da visão de mundo, tanto afetiva como intelectual, que possibilita ao indivíduo um crescimento contínuo.

A junção destes dois pontos são basilares para que não haja exclusões. Passados exatos 21 anos que essa matéria foi publicada na Folha de São Paulo, ainda podemos sentir a profundidade que SANTOS (1999) denominou de “deficientes cívicos”. O autor apresentou um olhar crítico sobre nossa formação histórica. Vamos pensar que em vários momentos, não tivemos uma participação popular como salienta CARVALHO (2014). Mesmo com a transição do Império para a República, ou seja, com algumas mudanças o povo ficou bestializado. Isso apresenta o descompasso entre a participação popular e a ideia de cidadania, levando o povo como figurante, a meros espectadores dos acontecimentos e elementos cênicos.

Ainda pensando com Milton Santos (1999) que afirma:

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça à democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (SANTOS, 1999).

⁹ Artigo em questão foi publicado em 24/01/1999 na Folha de São Paulo, Caderno Mais! Seção Brasil 500 d.C., p. 5-8, <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm>. Acesso em 23 de maio às 17:39. Pela forma como se encontra no site não dá pra saber qual é a página da citação que está entre a 5 e 8.

Apontando para a instrumentalização da educação feita por Milton Santos (1999) na qual podemos traçar um diálogo com Adorno e Horkheimer (2006) na obra *Dialética do Esclarecimento*. Levando em conta, que a liberdade na sociedade é intrínseca ao pensamento esclarecedor. Sabedores que o projeto do esclarecimento pode ser entendido como o desencantamento do mundo, destituindo dessa forma, substituir a imaginação pelo saber, perspectiva essa que, engendrou este tipo de saber que se converte em poder e acaba por aniquilar e reduzir o homem ao mero serviço do capital levou a noção de razão com domínio. Como a racionalidade pode ser convertida em dominação? Temos na instrumentalidade do saber, elementos que levam a dominar e coisificar o mundo, podemos dizer que, esse processo ocasionou uma opacização do ser humano.

Adorno e Horkheimer ao estabelecerem a terminologia razão instrumental buscavam analisar os pressupostos da modernidade pautados na noção de progresso com valores do iluminismo. Essa racionalidade de cunho técnico converte pessoas a acumulação de bens, enquanto os indivíduos deveriam caminhar para uma emancipação tendo como ponto de partida a teoria crítica, para transmutar o real.

Entendemos que Milton Santos (1999) compreendeu que dentro dos discursos da necessidade de formar pessoas para o mundo do trabalho o saber filosófico vai sendo considerado desnecessário reduzindo a educação a um processo instrumental que é impeditivo de mudanças sociais e políticas. Para não correremos o riscos de formar apenas “deficientes cívicos” e “bestializados”.

Sobre o processo de sociabilização e cidadania do negro no Brasil, podemos destacar o período da virada do século XIX para o do século XX, como um movimento de profundas mudanças na sociedade, descortinando um Rio de Janeiro marginal e subalterno no qual a “diáspora” baiana fez morada.

Em meio a um cenário de importantes mudanças e transformações, a figura de Tia Ciata, que era uma mulher negra, migrou inicialmente para o bairro da saúde, e depois, para a Praça Onze. Locais primordiais de desenvolvimento da cultura Africana da época se tornaram um símbolo de diversidade negra, e também, líder reverenciada da comunidade afrobaiana do Rio de Janeiro na *Belle Époque*.

Retrata o cenário social e político da cidade passando pela Abolição, pela República, pela Reforma Pereira Passos. Além de revelar o modo de vida da população negra que veio da Bahia. Podemos entender a vida social e política da então capital, e do papel e da atitude da

população negra pós abolição. A importância à comunidade baiana nunca deixou de estar presente nos estudos culturais sobre o Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX.

Aqui utilizamos a trajetória migratória de Tia Ciata (MOURA, 1995) nos bairros onde morou no Rio de Janeiro, em meio ao caos e um turbilhão de acontecimentos pelo qual a cidade passara e a população negra também. A existência da chamada “Pequena África” no coração da Capital Federal passou a ser visto como um contraponto à “Europa possível” de Pereira Passos.

O tráfico interprovincial de escravos, após a extinção do tráfico africano, forneceu evidências ainda mais desoladoras para a tese de uma numerosa comunidade baiana nas ruas do Rio de Janeiro do fim do Império e início da República. No período de transformação (reforma) da cidade do Rio de Janeiro, houve mudanças significativas tanto no setor do comércio no que tange as exportações, legalizações burocráticas e a retirada de alguns cargos que se tornaram extintos com o passar dos anos, reforçando assim, o caos para uns e a oportunidade para outros.

A referida “Pequena África”, seria o local onde havia a concentração de pessoas negras que moravam nos entornos do Rio de Janeiro, em uma área bem precária, porém rica de cultura afrobaiana.

Tia Ciata se tornou ícone especulativo da classe nobre da cidade do Rio de Janeiro, em virtude a sua sagacidade, no que tange a utilização de sua cultura para sua própria sobrevivência, ou seja, vendia seus quitutes, depois de se casar com seu segundo “marido”, que era um negro respeitado e com o mínimo de condições financeiras. Tia Ciata conseguiu se legitimar e passava a utilizar o espaço onde morava para promover festas e rodas de sambas. Ela também aproveitava para inserir sua cultura africana, jogava búzios, alugava roupas de baiana para a parte nobre da cidade. Nas rodas de sambas vendia seus quitutes e assim, foi conquistando seu espaço e rompendo mesmo que minimamente com o poder estabelecido da época.

A partir das mudanças que acontecera no Rio de Janeiro, que acabaram favorecendo de certa forma, tanto a Tia Ciata como as famílias que ali moravam, pois com os esforços, prestígio conquistado ao longo do tempo por Tia Ciata, se tornou praticamente a porta voz daquele povo, abrindo caminhos para o fortalecimento da cultura afro, bem como, a continuação de seus costumes baianos, antes tido como irregular e marginal para a população da época.

Tia Ciata começou a ganhar um espaço considerável nas festas que aconteciam na cidade do Rio de Janeiro e aproveitava para vender seus quitutes, abrindo assim, novos

horizontes para a população negra e baiana, que de certa forma ia povoando a cidade do Rio de Janeiro. Ganhara também o respeito de compositores sambistas que aproveitavam quando tinha roda de samba em sua casa, para comporem seus sambas, marchinhas de carnaval, como uma das mais famosas a “polêmica do telefone”. Essas músicas voltadas para a realidade daquela época e de tudo a volta do povo local, expondo nas letras o ardor vivenciado pelos compositores e a forma de repressão que o povo sofrera naquela época.

Temos as transformações em relação a comunidade negra, o seu alavancar, o espaço conquistado através do sincretismo religioso que se instaurou no Rio de Janeiro e ganhou força com as práticas realizadas pelas chamadas mães de santo. Essa trajetória demonstra como essas atividades religiosas e todo tipo de simbolismo e significados existentes relacionado a religião vigente na época, bem como, a vinda dos negros de outras regiões para o Rio de Janeiro, que também a partir de suas práticas religiosas davam outro contorno para a vida na cidade.

As reformas políticas que ocasionaram inúmeras mudanças no contexto social, que eram transfiguradas pelos compositores em suas músicas, principalmente com letras que enfocavam suas críticas frente ao governo da época desdobram as relações entre o que era vivenciado sendo convertido em arte.

Temos na figura de Tia Ciata, seus ganhos, conquistas pessoais e aos demais de seu povo. Esse período é ricamente discutido na historiografia do Rio de Janeiro repleto de sincretismo religioso e da riqueza de cultura africana, de ensinamentos, aprendizados e o real sentido da introjeção do que é ser negro em nossa sociedade.

Sobre o processo educacional no Brasil temos o texto *Raça e oportunidades educacionais no Brasil* de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle (1990). Nos ajuda a problematizar as relações conflitantes sobre a apropriação das desigualdades educacionais tendo como público de investigação e análise por parte de brancos e não-brancos no Brasil. Os autores fizeram apontamentos entre a questão de acumulação histórica educacional e da discriminação racial no contexto da educação formal. Os dados dessa pesquisa são do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar) de 1982, que descreve as trajetórias educacionais entre os grupos de cor branca, preta e parda,

A pesquisa realizada por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva revelou as desvantagens no acesso à escola e, portanto, de escolarização que demonstram um abismo em nossa sociedade. Os autores salientam que *o ritmo acelerado dos processos de industrialização e urbanização ocorridos nas últimas três décadas modificou a fisionomia da estrutura do Brasil* (HASENBALG e SILVA, 1990). Nem por isso ocorreu transformações

profundas das desigualdades da sociedade brasileira. Deste fato, surgem pesquisas empíricas que fazem apontamento entre a população preta e parda (não-branca) que evidenciam desvantagens sócio-econômicas, tendo em vista, a qualidade de vida, portanto, tanto a industrialização e modernização não modificaram os efeitos de raça como critério de seleção social fomentando disparidades sociais e neste decurso também encontra-se na esfera educacional.

Hasenbalg e Silva (1990) identificaram a negligência da dimensão racial e oportunidades educacionais. Essa mudança é fruto das primeiras reflexões de pesquisadores ativistas negros que traçaram e detectaram sobre a realidade educacional dos estudantes negros. Naquele momento já eram analisadas as questões referentes à ausência curricular do negro ou história da África e do negro no Brasil que somente com a lei 10.639/03, se torna obrigatório por lei, e da forma estigmatizada e estereotipada no negro nos livros didáticos. O que foi de suma importância para problematizar as relações raciais no Brasil.

Outro ponto importante sobre raça e mobilidade social dentro do campo das ciências sociais tinha como análise entre brancos e não-brancos e desses estudos podemos entender que pretos e pardos tinham níveis inferiores de escolaridade aos brancos, com a mesma origem sociais. Isso ocorria no plano de ocupação e renda e impactava na mobilidade social, pretos e pardos estão mais expostos naquilo que Hasenbalg e Silva denominaram de descrição racial, ou em outras palavras, aquilo que está registrado no indivíduo no caso a questão racial. Em Discriminação racial em sala de aula de Ilze Arduini de Araújo e Vânia Aparecida Martins Bernardes (2012) apresentam como o papel do professor diante do combate ao racismo em sala de aula, pode auxiliar na práxis educacional e na possível segregação e a discriminação dentro da sala de aula e isso compromete na autoimagem e, portanto na autoestima que a criança negra vai criando de si mesma.

As autoras apontam que, além da utopia de que no Brasil exista a tal da “democracia racial” carece de reflexões que promovam mudanças e que tenham como propósito romper com esse silêncio, que impera sobre o tema do racismo escolar. Cabe não somente ao professor, como também, a sociedade como um todo contribuir, para que a criança negra tenha chance de receber uma formação saudável, que possibilite torná-lo um cidadão consciente, livre de traumas e preconceitos.

O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente. No entanto, o racismo no século XXI não precisa mais do conceito de raça, pois se fundamenta sobre novas essencializações (MUNANGA, 2015).

Concordamos com MUNANGA (2015) a questão não está na raça tendo em vista, que é fruto de uma pseudociência que surgiu como um discurso que tem o intuito de uma relação de poder fomentadora de uma lógica da retirada da humanidade. E que legitima a discriminação de pessoas ao mesmo tempo o racismo no atual contexto está em processo de novas essencializações.

O texto de Ilze Arduini de Araújo e Vânia Aparecida Martins Bernardes faz uma denúncia de como a formação docente não prepara para o enfrentamento da discriminação em sala de aula. Diante da utopia de que não existe racismo no Brasil e dessa forma existe a necessidade de enfrentado da questão. As crianças negras ao entrarem no mundo da escola muitas destas são perseguidas e em alguns casos pelos próprios professores.

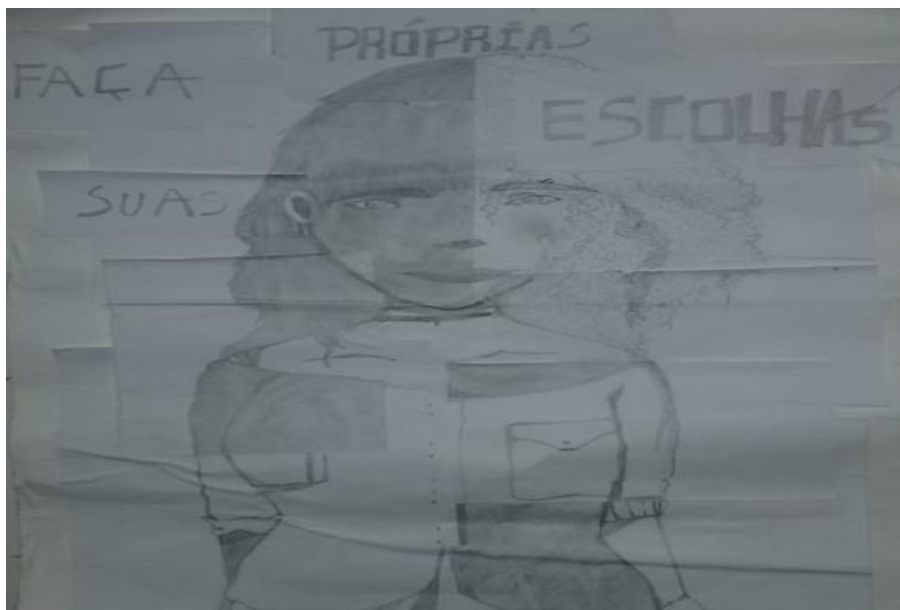
Para tanto, no escopo de sua pesquisa ao fazem um levantamento bibliográfico de autores e pesquisas sobre o tema. De acordo com o texto, uma das primeiras pesquisas sobre o tema foi 1980 com Fúlvia Rosenberg. Esse estudo apontava que as crianças negras tendem a repetir o ano com uma frequência maior, do que as crianças brancas, que eram excluídas mais cedo do sistema escolar, conseqüentemente apresentavam uma trajetória escolar mais conturbada. Os primeiros dias de aula para as autoras são traumáticos para a criança negra em relação a uma tomada de consciência do estigma. O racismo dentro do ambiente escolar pode ser visível ou invisível, ou seja, camuflado dentro das relações interpessoais. O racismo visa negar a humanidade das pessoas negras e utiliza o emprego de termos depreciativos.

No levantamento dessa pesquisa eles fizeram o levantamento de outras pesquisas de Hélio Silva, (2002); Márcia de Jesus Pessanha, (2003); Iolanda Oliveira, (2003); Nilma Lino Gomes, (2001); Eugenia da Luz Silva Foster, (2004); Alex Avelar Bittencourt, (2009). Ao apontarem que as escolas compõem a sociedade que é cheia de disparidades. Portanto, se deve sensibilizar a classe docente frente à luta frente à discriminação em sala de aula. Uma vez que o silêncio docente, pode banalizar os estigmas do racismo e não favorecer a luta antirracista.

Uma das indagações feitas por Ilze Arduini de Araújo e Vânia Aparecida Martins Bernardes é da ausência de perguntas como “O que sente uma criança negra e uma criança branca” no planejamento escolar? Fazendo que o racismo seja algo naturalizado no cotidiano escolar. Sobre a discriminação racial lembramos que é uma luta não só da escola e sim da sociedade em sua totalidade.

1.2 Das Identidades:

Figura 2 – Suas próprias escolhas



Fonte: Melissa Nunes (2018)

Durante as aulas problematizamos as relações sobre as identidades, dos desdobramentos foi proposto uma apresentação sobre como os alunos entenderam por identidades. Podendo utilizar nesta apresentação qualquer meio para transmitir a ideia proposta, muitos utilizaram slides para explicar como entenderam e o desenho me chamou atenção. A imagem é composta por colagens, recortes, esses que realçam no quadro identitário, nossa formação étnica, cultural e racial.

Identidade tem uma ligação direta sobre as representações que o indivíduo vai interiorizando sobre si, referente ao mundo que o cerca, diante de uma combinação imagética que a pessoa vai formando sobre ela. Geralmente com questões de cunho valorativos, na tarefa de caracterizar melhor essa questão, se torna imprescindível, por parte daquele que forma esses julgamentos valorativos. Para avaliar essas noções sobre o julgamento de si mesmo, tendo como base ideias de valores como: ruim, bom, inferior, superior entre outros.

É importante considerarmos que esta multiplicidade de papéis está vinculada com a representação que o indivíduo vai tecendo e construindo durante sua trajetória existencial, que vai moldando seu comportamento e, por conseguinte a composição de sua identidade.

É importante chamar a atenção para o fato de que o “estigma”, encontra-se presente nos livros didáticos são reprodutores do racismo, colaborando deste modo, para a distinção de como o indivíduo se vê dentro de um contexto social, que pode tanto manter ou romper com

os estereótipos e a imagem de um grupo social, compondo um campo simbólico que Goffman (2008) denomina de “informação social”, em outros termos, o amplo e complexo conjunto de referências e características que as pessoas alimentam sobre sua imagem.

Tomando por base os estudos de Goffman (2008), e como o mesmo analisou o conceito de Identidade do “Eu”. Essa identidade relaciona-se com a tomada do desempenho que o indivíduo realiza na sociedade e a como isso reflete em suas ações e, por conseguinte, em suas condutas, a identidade e o “Eu” são complementares, deste modo, no plano dos construtos imagéticos que reforçam o racismo a construção da sua identidade social e pessoal está ligada intrinsecamente aos reflexos de como o indivíduo forma sua imagem.

Levando-se em consideração esses aspectos. O estigma motiva o sujeito a internalizar elementos depreciativos sobre sua autoimagem na presença de outra pessoa, como se não possuísse valor, destituindo assim, sua identidade social. Em vista dos argumentos apresentados entendemos que desenrola-se em boa parte dos indivíduos internalizar uma imagem deteriorada, que o leva para se ver incapaz diante de vários parâmetros estabelecidos socialmente. Como resultado, o sujeito acaba internalizando não fazer parte da sociedade em que vive, já que a mesma exige semelhanças físicas. Dentro de um contexto, muito embora defendem que, os materiais didáticos devem salientar a diferença e a pluralidade o que pode ajudar modificar as questões aqui expostas.

Ainda referente a identidade temos os estudos de Stuart Hall (2004) que teoriza sobre às “crises de identidades” partindo do pressuposto que as identidades modernas estão “descentradas” vista que as mudanças ocorridas no final do século XX, desfiguraram as solidificações, no que tange as classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Como se essas identidades sofressem um colapso em suas estruturas. Para isto, o autor denomina de uma perda de um “sentido de si” também podendo ser chamada de descentração do sujeito, que se prolongaria tanto no mundo social e cultural quanto a si mesmo, constituindo assim a “crise de identidade”.

Para o autor as sociedades modernas vivem em constantes mudanças enquanto que as sociedades ditas “tradicionais” valoravam seus símbolos e seu passado, pois é por meio deste que perpetuavam a experiência de gerações.

Com isso, Hall afirma que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é representado, o que corrobora para nosso trabalho pois, ao inserir outras narrativas discursivas no âmbito do ensino de Filosofia e no currículo modifica-se a representação.

O multiculturalismo não deu conta das discussões sobre identidade, até porque, o mesmo se aplica à tolerância e respeito da diferença, muitas vezes sendo tratadas, como “temas transversais” e de certa forma engessadas, cristalizadas e enraizadas.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição- discursiva e linguística-está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (SILVA, 2000).

A identidade e a diferença estão ligadas as relações de poder. A identidade e a diferença se traduzem assim em declarações sobre quem pertence e sobre o que não pertence sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2000) no caso do Brasil, a relação de identidade é importante para preencher o não lugar ocupado pelo negro, ou seja, a negação dentro de uma sociedade racista.

Essa proposta, seria uma saída em um mundo retroalimentado pela Necropolítica (Política da morte), como é denunciado por Mbembe (2018) um controle que vai para além dos conceitos de biopoder de Michel Foucault. A política deixa de comungar com a existência da vida para ajudar no apagamento de indivíduos tidos como vazios de existência no mundo, sendo entendidos como niilistas podem ser executados. O medo torna todos reféns, em meios aos tentáculos do Estado de exceção e de execução, o direito e a lei se confundem com a manutenção do extermínio das populações periféricas e pobres. Mbembe radiografa como a soberania está presente em nosso cotidiano exercendo o controle (biopoder) transformando os corpos em mero estatuto biológico, ou seja, desprovido de estatuto político e humano. O fazer filosófico dá o estatuto humano para aqueles que são violentados em sua dignidade, neste ponto, não trata-se de Filosofia africana apenas mais da questão ontológica de tornar-se humano, na produção de pensar.

Tendo em vista, que o racismo operado pelo Estado cria inimigos em seus jogos de guerra para alimentar o direito de matar, vimos como a modernidade/Colonialidade fez algo parecido ao colocar países em processo de colonialismo ou imperialismo como um lugar sem estatuto jurídico, onde tudo pode, inclusive a morte em massa, a escolha de quem deve viver e quem deve morrer, não seria apenas homens brincando de serem deuses ao selecionar qual vida tem valor? Qual é o real valor de uma vida? A mesma pode ser mensurada? Acreditamos que não.

Ora não foi o processo de colonização uma forma de Necropolítica? Que executou primeiramente a subjetividade pelo epistemicídio, ao mesmo tempo em que escravizou com a

legitimidade que estas pessoas não possuíam alma e por isso mesmo poderiam ser escravizadas, violentadas e mortas.

2 O CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Historicamente no Brasil a filosofia como matéria escolar sempre foi objeto de polêmicas, seja no que tange à sua presença ou ausência no currículo ou no que se refere à pedagogia da filosofia, às questões didático-metodológicas de como deve-se ocorrer a educação filosófica no ensino médio. A questão da presença da filosofia no currículo escolar foi marcada no Brasil por idas e vindas que dificultaram a criação de uma identidade sobre o papel da filosofia neste nível de ensino, o qual ainda hoje não está devidamente esclarecido (ALVES, 2009).

Analisaremos da importância do currículo na construção de determinado saber no âmbito escolar. Como sinalizamos no capítulo anterior, entendemos que o currículo é um campo de disputas e desta forma, por produção de uma hegemonia do saber. O currículo é uma produção social (Moreira; Silva 2002), que entre outros objetos escolares encontra nos materiais didáticos sua expressão maior. A construção de materiais didáticos que será a tônica de como este imaginário vai ser conduzido e construído em sala de aula.

Certa vez fui indagado em meio a uma aula, por um aluno com a seguinte pergunta: por que estudamos demais as coisas da Europa? E continuou, na História vemos mais o colonizador do que nós mesmos, e na Filosofia não é diferente. Afinal, somente os gregos na antiguidade formaram um pensamento sistêmico?

Esta pergunta fomentou outra, O pensamento possui um idioma específico ou se aventurar no pensar rompe uma língua específica? Essa pergunta fora de um contexto pode parecer bastante estranha. Ocorre que para o filósofo alemão Martin Heidegger somente se faz filosofia em alemão. Esse raciocínio ajuda a alicerçar que somente determinados povos podem aventurar-se no ato de pensar. Ora imaginemos então, países que passaram por um processo que levou à destituição de sua subjetividade, alegar para si, a construção de pensamentos filosóficos, norteados pela lógica que a colonialidade fomentou, e dentro desta linha de raciocínio, encontramos a afirmação a filosofia seria impossibilitada de existir fora de determinadas fronteiras, ainda mais, de que ser escrita para além da Europa.

Redemption Song

Old pirates, yes, they rob I
Sold I to the merchant ships
Minutes after they took I
From the bottomless pit
But my hand was made strong
By the hand of the Almighty
We forward in this generation
Triumphantly
Won't you help to sing
These songs of freedom?
'Cause all I ever have

Redemption songs
 Redemption songs
 Emancipate yourselves from mental slavery
 None but ourselves can free our minds
 Have no fear for atomic energy
 'Cause none of them can stop the time
 How long shall they kill our prophets
 While we stand aside and look? Ooh
 Some say it's just a part of it
 We've got to fulfill the Book
 Won't you help to sing
 These songs of freedom?
 'Cause all I ever have
 Redemption songs
 Redemption songs
 Redemption songs
 Emancipate yourselves from mental slavery
 None but ourselves can free our minds
 Wo! Have no fear for atomic energy
 'Cause none of them-a can-a stop-a the time
 How long shall they kill our prophets
 While we stand aside and look?
 Yes, some say it's just a part of it
 We've got to fulfill the book
 Won't you have to sing
 These songs of freedom?
 'Cause all I ever had
 Redemption songs
 All I ever had
 Redemption songs
 These songs of freedom
 Songs of freedom

Bob Marley- Redemption Song¹⁰ (1980).

Seguindo os cantos de liberdade propostos por Bob Marley na música “Redemption Song” em consonância com Maya Angelou (2018) em seu célebre livro *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Muitos desafios e dores passaram pela vida de Maya Angelou, a literatura foi

¹⁰ MARLEY, Bob & The Wailers. Redemption Song. Lado B: One Drop. Lançamento outubro de 1980. Gravadora: Island Records/Tuff Gong. Composição Bob Marley. Album Uprising. Produção Bob Marley e Chris Balckwell.

Piratas velhos, sim, eles roubam, Eu vendi para os navios mercantes, Minutos depois, eles levaram, ao poço sem fundo, Mas minha mão foi fortalecida, Pela mão do Todo-Poderoso, Encaminhamos nesta geração Triunfante, Você não vai ajudar a cantar, Essas músicas da liberdade? Porque tudo que eu já tive, Canções de redenção, Canções de redenção, Emancipem-se da escravidão mental Ninguém senão nós próprios podemos libertar as nossas mentes, Não tenha medo da energia atômica, Porque nenhum deles pode parar o tempo, Quanto tempo eles matarão nossos profetas, Enquanto ficamos de lado e olhamos? Ooh, Alguns dizem que é apenas uma parte disso, Temos que cumprir o livro, Você não vai ajudar a cantar, Essas músicas da liberdade? Porque tudo que eu já tive, Canções de redenção, Canções de redenção, Canções de redenção, Emancipem-se da escravidão mental. Ninguém senão nós próprios podemos libertar as nossas mentes, Wo! Não tenha medo da energia atômica, Porque nenhum deles - um pode - um para - um tempo, Quanto tempo eles matarão nossos profetas, Enquanto ficamos de lado e olhamos? Sim, Alguns dizem que é apenas uma parte disso, Temos que cumprir o livro, Você não vai ajudar a cantar, Essas músicas da liberdade? Porque tudo que eu já tive, Canções de redenção, Tudo que eu já tive, Canções de redenção, Essas músicas da liberdade Canções da liberdade. Bob Marley - Canção da Redenção. Tradução livre do inglês feita pelo autor.

uma forma de libertação das amarras que pudessem paralisar sua existência. Sua história serviu de inspiração para várias pessoas. Ela possuía um canto que estava preso dentro do peito pronto para ganhar vida. Deste modo, instaura uma poética imagética, uma força de potência para os que estão por vir, entoarem a canção de liberdade. Ambos oferecem uma trajetória, que mesmo individual se transforma em uma fala e um sentimento coletivo frente ao desamparo do mundo. Libertar-se das amarras é um desafio individual e também coletivo. Afinal, foi todo um constructo que perpetuou-se durante anos na formação dos imaginários.

Voltemos ao currículo. Moreira e Silva (2002) apontam que o currículo é considerado um artefato social e cultural. A esse pensamento gostaríamos de acrescentar que artefato possui maleabilidade, com as mudanças de um grupo social frente os objetos de conhecimento. Portanto, das suas modificações.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares e interessadas, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA; 2002).

Entre as molduras deste artefato e seu amplo e complexo campo de tensões, achamos que no atual terreno epistemológico de produção, como lugar profícuo para essa problematização. Nilma Lino Gomes (2012) apresenta uma abertura nesta moldura que não deve ser engessada, e sim, aberta a outras paisagens.

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar.

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdade e diversidade? (GOMES, 2012).

Concordamos com a citação feita anteriormente, as indagações têm repercussão na prática pedagógica. Dessa forma, o impacto direto sobre a formulação dos currículos e sua mudança e o reconhecimento da produção do saber. No contexto brasileiro tem uma forte relação com os povos de origem africana e ao mesmo tempo, o currículo oculta nossa realidade. Essa tomada de consciência frente aos saberes, ou seja, sua formação de saberes nos leva a discussão sobre a formação de um currículo que é fruto das modificações do campo teórico.

Devemos considerar que, a elaboração curricular não é neutra, que a mesma dialoga com símbolos e narrativas, que fomentam um tipo de dominação em nosso caso, o racismo que é estrutural e estruturante. No Brasil repensar o currículo e suas práticas necessitam caminhar para uma educação antirracista.

2.1 O percurso da travessia: da Decolonialidade para a Filosofia africana.

Há meio século, a maioria da humanidade vivia sob o jugo colonial, uma forma particularmente primitiva de dominação da raça. Sua libertação constitui um momento – chave da história de nossa modernidade. Que esse evento quase não tenha deixado sua marca no espírito filosófico de nosso tempo não é lá um grande enigma. Nem todos os crimes engendram necessariamente coisas sagradas. Alguns crimes da história resultaram apenas em máculas e profanações, na esterilidade esplêndida de uma existência atrofiada – em suma, na impossibilidade de “fazer comunidade” e de retilhar os caminhos da humanidade. (MBEMBE, 2019)

Segundo a citação feita anteriormente, podemos problematizar os aspectos prejudiciais trazidos pelo colonialismo, e como isto afetou o espírito filosófico e de certo modo atrofiou a existência. O fazer filosófico é o itinerário de retilhar os caminhos da humanidade que foram prejudicados neste processo histórico. Dessa forma, nos apoiamos no pensamento de Elie Wiesel ganhador do prêmio Nobel da Paz *O carrasco mata sempre duas vezes, a segunda pelo silêncio* (Apud MOORE, 2007).

Os saberes fora da Europa já existiam, a questão é que tiveram sua morte simbólica, seja na imposição de outra língua, na conversão violenta de uma religião que sequer se sabia que existia, nos modos a serem seguidos pelo colonizador. A luta pela reivindicação por outros saberes é a forma de retirar a mordida colocada durante o processo que silenciou outras vozes, sotaques e narrativas.

Há o que discutir sobre o processo de colonização que ocorreu na modernidade histórica. Ela não é somente uma relação de tomada de território é mais amplo e complexo, pois toma a

totalidade do ser. Como deslocamento do pensamento, primeiramente tivemos o contato na pesquisa com o conceito de Colonialidade do Saber um dos fundamentos do mundo colonial. Com o transcorrer da pesquisa e abertos frente a outras interpretações chegamos aqui, as categorias formadas no início da Antropologia que, estabelecia um grupo como mais civilizado que outro. Esse discurso que chamamos de etnocentrismo alimentou a invasão e dominação de povos também foi a base do imperialismo.

O que pretendemos frisar é a importância de fortalecer uma série de relações de poder epistemológicas. Se entendemos que o currículo é um campo de lutas e disputas poderemos compreender que, nos últimos anos as discussões sobre questões étnicas raciais ganharam bastante força pelas lutas dos movimentos negros no Brasil, que se desdobrou em leis como a 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira dentro das grades curriculares dos ensinos Fundamental e Médio, possibilitando o protagonismo da população negra no Brasil.

Voltando ao período Moderno, a Europa forjou-se em termos identitários, como povo civilizado em oposição ao africano dito incivilizado. Dessa perspectiva, frisamos a importância de estudar a Filosofia africana, diante da relação etnocêntrica que acabou por invisibilizar outras possibilidades de compreensão da realidade para além da Europa.

Diante da hipótese formulada por nós, os africanos são colocados em outro lugar, mas mais como povos bárbaros. Eles produzem conhecimento. Dessa forma, passaram a desfrutar um novo status, o de seres humanos. Alguns pesquisadores firmaram uma formulação direta, estabelecendo como condição se filiar aos *Modus Vivendis* dos europeus. Para superar o quadro de atraso. Contudo, esse quadro nunca conseguirá ser superado, pois nele consiste a estrutura de dominação de um povo sobre outro, ou mesmo de um continente sobre o outro. Os africanos possuem outros padrões de vida e de pensamento, com uma lógica que escapa ao olhar eurocentrado. Mas o processo de dominação é contínuo, ele se baseia na ausência e na imposição de valores. Assim, a Europa, de forma permanente busca colonizar o continente africano, impondo o seu modo de vida e a sua maneira de ver o mundo. Esse processo instaura uma tensão que pode ser percebida nas múltiplas formas de resistência a dominação europeia. Essa resistência não conseguiria obter êxito sem a elaboração e reelaboração constante do conhecimento no continente africano.

Enquanto escrevemos a dissertação, fui provocado por um amigo acerca do nome Filosofia africana e suas problemáticas. Afinal, por Filosofia africana entendemos um método ou existe um modelo de produção do pensamento no continente africano? E se isso compunha

um pensamento hegemônico frente suas produções, e que talvez ao utilizar tal terminologia não seria perigosa, haja vista, que o pensamento não possui fronteiras?

Muito embora, caminhamos em uma digressão da mesma, pegando nas mãos dos que fizeram a travessia conosco, para conduzir os inúmeros fios, que compõem este novelo. Recorremos a Mogobe B. Ramose, quando ele afirma que: A dúvida sobre a existência da Filosofia africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos (RAMOSE, 2011).

As questões que estão no entorno da Filosofia africana se relacionam com a negação enquanto humano. Uma vez que pensar é formar raciocínios lógicos. Essa possibilidade retira a justificativa de ser povos bárbaros, pois a escravidão teria como principal consequência o sequestro da sua humanidade s. Mais uma vez dialogamos com Mogobe B. Ramose que sinaliza que a filosofia é um projeto de libertação humana (RAMOSE, 2011).

Segundo Ramose:

Argumentamos que esta dúvida com relação a existência de uma Filosofia africana por não-africanos brota da visão filosófica insustentável que o africano é ontologicamente estável (effective). Em última instancia o propósito desta dúvida é a aquisição e exercício do poder sobre o africano em todos os aspectos da vida. Contra a reivindicação “universal” da “filosofia”, argumentamos que a pluriversalidade é o caráter fundamental do Ser (be-ing). Com base nisto, colocamos a particularidade é um ponto de partida válido e viável para fazer reivindicações pluriversais. Fizemos a apresentação específica que Filosofia africana é, por seu caráter, uma filosofia da libertação (RAMOSE, 2011).

Um dos pilares da colonização é que somente os homens do Ocidente, possuíam razão. Essa foi era a maneira com o intuito de cristianizar a todos, como os mesmos eram negados em sua condição de humanos sendo reduzidos a coisa, algo que só teve mudança com a *Sublimis Deus*, do Papa Paulo III, que declarava expressamente que “todos os homens são animais racionais (RAMOSE, 2011). Essa afirmação em sua totalidade não colocava o ameríndios e africanos nesta sentença.

Ainda sobre a filosofia, Muniz Sodré em sua obra intitulada *Pensar Nagô*, sinaliza que os intelectuais alemães delegaram para si, o lugar de continuadores dos helenos ao entender a filosofia, como elemento inerente como heleno-germânico. Isso fica presente no pensador Martin Heidegger.

(a) O grego é uma língua privilegiada, distinta de qualquer outra europeia; (b) Por que? Porque é logos, ou seja, é uma dicção originária que, ao nomear, cria o que nomeia, o próprio homem inclusive; (c) Deste modo, enquanto logos, mais fala do que é falada, é uma língua que, dizendo “filosofia”, cria a filosofia (SODRÉ, 2017).

O termo filosofia em si mesmo, já é presumível em sua historicidade, a ligação com os helenos ou com os povos da Europa, sem ter que explicar por que isto ocorre. Enquanto, que ao falarmos sobre Filosofia africana e todo epistemicídio fomentado pelo colonizador que negou sua composição de mundo. Surge assim o paradigma da afrocentricidade que tem como pressuposto, reexaminar as bases epistemológicas de aquisição do conhecimento. Dessa forma, a afrocentricidade como um novo paradigma, desafia o eurocentrismo estabelecido que é responsável por tornar os africanos invisíveis a si mesmos. O paradigma em questão leva os africanos a uma ativação da consciência (MAZAMA, 2009)

De acordo com Ama Mazama (2009) O que define a afrocentricidade é o papel crucial atribuído à experiência social e cultural africana como referência final (MAZAMA, 2009), Sobre o paradigma afrocêntrico o propósito final da afrocentricidade é a libertação de todas as amarras estabelecidas ao povo africano no decorrer na história, levando ao despertar as suas antigas tradições através de uma consciência africana.

O filósofo Molefi Kete Asante um dos pioneiros da afroperspectiva salienta que existe uma produção hegemônica, atribuída aos gregos como aqueles que inauguram a filosofia. Essa afirmação pode ser constatada nos livros de filosofia, que começam a explicar conceitos como a beleza, medicina entre outros tendo como base a tradição Grega.

Esse raciocínio de acordo com Asante (2009) nos leva a perspectiva que outros povos podem contribuir com conhecimento. Porém, não se confunde com filosofia. Um exemplo é que os povos africanos podem possuir seu arsenal de mitos e religiosidade todavia, isso não é percebido a filosofia, uma vez, que temos os gregos como porta vozes originários de campo de conhecimento.

Asante (2014) ao problematizar a origem do termo filosofia, parte do entendimento que a origem da palavra não está na língua grega. Mesmo que a tradução venha do grego para o inglês. Ele afirmou que nos dicionários de etimologia grega, esta palavra é de origem desconhecida. Partindo do pressuposto, que os livros de etimologia tomavam a Europa como base e não as línguas zulu, yorubá ou xhosa. Ocorreu que a própria origem da palavra filosofia tem origem na língua africana Mdu Ntr (língua do antigo Egito), “Seba” significa “O sábio”, que tem seu aparecimento em 2052 a.C., no túmulo de Antef I antes da existência da Grécia ou do grego, a noção de amante da sabedoria nada mais é que “Seba”, ou seja, o sábio descrito nos antigos túmulos egípcios.

Asante (2014) relatou a presença de gregos em terras Africanas e que os mesmos tiveram contato com o saber, que outrora foi denominado de filosofia tal fato modificou as estruturas forjadas no mundo Ocidental dos gregos como epicentro do fazer filosófico. Os gregos se

deslocaram até a África para estudar e depois regressavam até a Grécia, neste deslocamento que a Era de Ouro grega¹¹, conseguiram aporte para suas questões frente a realidade.

O pensamento desenvolvido por Asante (2014) tem por finalidade demonstrar, que os Gregos que foram estudar com os sábios do antigo Egito, que eram negros estudando medicina, matemática, geometria entre outros antes da existência de qualquer civilização europeia. Entre os pensadores gregos podemos identificar essa influência em Tales de Mileto que foi um dos primeiros filósofos e Pitágoras que é conhecido por ter estudado aproximadamente vinte anos no Egito tanto que Isócrates em seu livro *Busirus* afirmou: “Eu estudei filosofia e medicina no Egito”. Portanto, as práticas tais como a filosofia já existiam muito antes dos gregos.

2.2 Em relação à prática

Na trajetória acadêmica durante vários momentos nossa escrita fica alicerça em diversos autores. Em muitos momentos conversamos e dialogamos em outros espaços ficamos escondidos entre os silêncios das citações. Portanto, reescrever o que foi escrito em outro momento é ressignificar o sentido e o uso do texto é fortalecer nossa prática enquanto educadores.

Enquanto falamos sobre temáticas como ética, política e outros sem buscar uma visão significativa maior que acumulo para uma avaliação (prova), o aluno não se vê dentro da lógica do ensino vigente, ao falar sobre ética resolvi utilizar para além dos temas já conhecidos a Filosofia Ubuntu, os alunos se interessaram e se espantaram, quando informei que este sistema de preocupação e olhar para o outro era originário da África, a primeira pergunta foi “como assim filosofia africana?”, “não é somente os gregos que fazem filosofia?”. Neste sentido, o trabalho realizado nas escolas analisadas frente a disciplina filosofia no ensino médio é feito com o intuito de desconstruir o que está cristalizado, gerando uma compreensão da realidade para além do cânone ocidental, onde se estabelecem saberes hierarquizados como os únicos e desta forma negaram as outras narrativas e visões acerca do mundo, havendo hoje discussões sobre o tema através da decoloniedade. Ao mesmo tempo que a colonialidade do saber é tão arraigada nos indivíduos, que ao lecionar por estes anos também encontrei resistência por parte dos alunos em tentar articular a lei 10.639/03 e a filosofia em busca de uma educação antirracista (IBIAPINA, 2018).

Para darmos prosseguimento a nossa reflexão, utilizamos as noções de Filosofia Ubuntu do filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2002), que legitima, promove à pessoa humana,

¹¹ O poeta grego Hesíodo, em sua obra *Os trabalhos e os dias*, estabelece que a raça humana após sua criação passou por 5 eras (idades), aqui Asante ao referir-se a Era de Ouro quer dizer que o legado grego teve influências diretas do deslocamento feito por alguns gregos para estudar no antigo Egito.

abre outras possibilidades de estar e ser no mundo. Um ponto central reside no axioma: “Eu sou porque nós somos”. Essa Filosofia tem como base a ideia de comunidade. Ela serviu como alicerce no processo de luta contra a colonização na África e posteriormente no processo de *Apartheid* na África do Sul. A importância de ensinar essa Filosofia se encontra no fortalecimento de um grupo, tendo em vista que como valor a mesma fomenta que uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas. Essa proposta diverge do individualismo que adocece as pessoas no atual cenário.

Os alunos ao estudarem sobre a Filosofia Ubuntu reforçaram seu vínculo, ao mesmo tempo, saíram do itinerário construído pelos livros didáticos de Filosofia, que tem a Europa como centro da produção filosófica.

Neste relato tomamos como base a prática docente em 4 estabelecimentos de ensino particular localizados em Nova Iguaçu, ao mesmo tempo que temos noção que isto ocorre em outros ambientes escolares pelo Brasil. O que tentamos demonstrar neste relato é que o currículo escolar estabelece saberes hierárquicos fortemente eurocentrados, ocorre que existe rotas de fugas que são possíveis para a ressignificação de outras epistemologias para além da Europa, no caso em específico estamos referindo as perspectivas decoloniais aos saberes africanos que entendemos serem negados e portanto sofrem invisibilidades no ensino de filosofia no ensino médio. O próprio filósofo Hegel declarou que o continente africano era desprovido de história, salientamos assim, que o olhar sobre o colonizado sempre foi forjado a “racionalidade” do colonizador, desta forma o que estamos falando não é de negar os saberes advindos da Europa e sim o eurocentrismo por anular outras visões de mundo e gerando o que foi denominado de epistemicídio (IBIAPINA, 2018).

Nesse momento vamos tomando consciência do currículo ao vivenciá-lo. Ou seja, na trajetória enquanto educador em 4 instituições de ensino particular localizados no município de Nova Iguaçu (RJ) na Baixada Fluminense. O relato foi concebido a partir da minha atuação, que tem como recorte temporal os anos de 2012 até o período que foi apresentado o relato de experiência 2020. Não obstante, foi no fluxo de alguns anos em sala de aula e de abertura sobre a temática racial, que fui buscando compreender sobre esta questão. Durante um bom tempo de minha práxis reproduzi o currículo sem o problematizar sem ser atravessado pelas questões que são suscitadas aqui.

2.3 O currículo preenche os livros

Entendemos que as pesquisas no âmbito educacional não são ilhas e sim pontes para a travessia do conhecimento. Portanto, utilizaremos algumas problematizações propostas por

Adelcides Frutuoso (2015) que investigou em sua dissertação: *Questões étnico raciais no ensino de Filosofia: análise de livro didático*. No qual o autor buscou traçar as representações imagéticas negras nos livros didáticos de Filosofia. O autor identificou se a mesma está em concordância tanto com a Lei 10.639/03, se o ensino de Filosofia tem adesão ao proposto com os princípios que regem uma educação para a democracia e autonomia como descrito pela Lei 11. 684/08, que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Mais do que cumprir a lei, a problematização sobre as questões de cunho racial pela filosofia é uma obrigação com a própria essência do filosofar, entendida como um exercício crítico e reflexivo a partir das experiências do sujeito pensante no mundo em relação com a sociedade a qual pertence. A presença efetiva da Filosofia no Ensino Médio, articulada com as demais disciplinas envolvidas nos projetos de promoção da igualdade étnica e combate ao racismo constituem uma estratégia possível e eficaz para o processo de concretização da democracia brasileira, contudo, essa é uma realidade que devemos afirmar e defender sua existência e suas conquistas constantemente, uma vez que esse movimento de descentralização do poder político, intelectual e, conseqüentemente, econômico, assim como a participação popular na política do país não agradam a uma parcela da sociedade que, ao longo da história usufruiu de modo exclusivo e opressor de todos esses privilégios (FRUTUOSO, 2015).

No plano epistemológico para potencializar a promoção da igualdade étnica e o combate ao racismo, o ensino de Filosofia é imprescindível, pois se articula com as outras disciplinas ampliando a crítica entre racismo e sociedade. O racismo tem suas bases em múltiplos aspectos, o fazer filosófico contribuiu para constituir outras bases que podem dar alicerce a uma luta antirracista.

O livro didático dá rosto e materializa o currículo, ao estabelecer no decorrer de seus capítulos o que será tratado em sala de aula, fomenta interlocuções entre os autores, conceitos, ideologias e os alunos. As páginas são parte de um roteiro que é seguido por vários professores e estudado por diversos alunos. Os livros didáticos de Filosofia estabelecem a identidade da Filosofia. Essa proposição vem ao encontro de Dantas (2018) que buscou pensar sobre os desafios e possibilidades de tratar temas de Filosofia africana no Ensino Médio e como o livro didático de Filosofia no Brasil aborda o desenvolvimento de Filosofias, mais especificamente, do continente africano. O mesmo utiliza em seu estudo um dos livros mais usados nas escolas públicas brasileiras: *Filosofando – introdução à Filosofia* (2013), de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins.

No artigo de Dantas (2018) para demonstrar as potencialidades entre o diálogo com a Filosofia Ubuntu e os outros sistemas éticos. O autor no capítulo 16 do livro *Filosofando – introdução à Filosofia que versa sobre “teorias éticas”* e posteriormente a tratar sobre a teoria do Ubuntu, do filósofo sul-africano Mogobe Ramose. Ao analisar o livro o mesmo indagou o conteúdo exposto no livro ao fazer a seguinte pergunta: como acontece o recorte desta história da filosofia no sentido de privilegiar determinados pensadores?

Na leitura do capítulo percebe-se que fora dividido em sete períodos através de eixos temáticos: i) a reflexão ética grega; ii) as concepções éticas medievais; iii) o pensamento moderno; iv) a moral iluminista; v) o utilitarismo ético; vi) as ilusões da consciência; vii) a ética contemporânea: o desafio da linguagem. Dentro dessa separação encontram-se os seguintes autores: Platão, Aristóteles, Epicuro, Zenão, Diógenes, Agostinho, Hume, Kant, Stuart Mill, Nietzsche, Heidegger e Habermas. Como se nota por meio da escolha dos filósofos, as autoras Aranha e Martins constroem as suas observações através de uma história hegemônica que sucede invariavelmente da Grécia antiga até a Alemanha do século XX (DANTAS, 2018).

Por meio da citação feita anteriormente pudemos perceber a ausência de outras epistemologias referentes ao plano aqui especificamente da análise a ética como sistema divididos entre os cânones da história da Filosofia. Como se tais sistemas fossem “exclusivamente” europeus. O mesmo estruturou um quadro para mostrar a organização e a divisão dos temas de ética.

Quadro 1 – Organização dos eixos temáticos do livro *Filosofando: introdução à Filosofia*.

Filósofo	Fundamento Ético	Conceito	Campo de Ação
Aristóteles	Justo e Meio	Virtude	Justiça e Amizade
Kant	Moral Iluminista	Formalismo Moral	Autonomia e Dignidade
Nietzsche	Transvaloração dos valores	Genealogia da moral	Vontade de potência
Heiddger	Autenticidade	“Ser –aí”	Temporalidade

Fonte: DANTAS, Luís Thiago Freire. A teoria ética do Ubuntu no ensino de Filosofia: Reflexões a partir de um livro didático de Ensino Médio. Sotaques e Fronteiras, Volume I Janeiro/2018.

Este trabalho surgiu no transcorrer da travessia da pesquisa, demonstrando que existe esforços de professores repensar o currículo de Filosofia no Ensino Médio a partir de práticas

que tragam pluralidade narrativa crítica no ensinar filosófico. Assim como Dantas, foi analisando os diversos materiais didáticos. Durante a prática docente fui tomando consciência da invisibilidade das questões raciais nos livros de didáticos de Filosofia.

3 A FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE FRENTE AO RACISMO

Figura 3 – Teia de aranha



Fonte: Adriano Ibiapina (2020). Arquivo pessoal.

Figura 4 – Aranha ananse



Fonte: Adriano Ibiapina (2020). Arquivo pessoal

3.1 Entre Teias e Fragmentos.

Há momentos que o nosso trabalho parece estar por todos os lados. Não se materializa somente em escrita e também sons e imagens, como já utilizei em outra parte da dissertação uma metáfora sobre a aranha. Percebi na janela dos fundos da casa uma teia, num cômodo que ficou um tempo sem uso. Esse desenho leva bastante tempo para ser composto linha por linha, notei que a teia estava vazia, onde estaria a aranha? Alguns metros depois, achei a aranha. Não tenho como saber se é a dona da teia ou se foi outra que a teceu. Neste momento já não importava muito, tirei essas fotos e dias depois lendo, as páginas que coisas foram fazendo sentido e com as leituras a relação entre fragmentos e teias.

Achille Mbembe (2018) faz um apontamento bastante interessante *que nem tudo que os negros viveram como história necessariamente deixou vestígios; e, nos lugares onde foram produzidos, nem todos esses vestígios foram preservados.* (MBEMBE, 2018).

Com o que foi proposto por Mbembe (2018) podemos relacionar como a História dentro de seu escopo e seu método que, usa uma série de possibilidades para auxiliar na construção e porque não, na recomposição de um período, tendo em vista, que Mbembe salienta que a História dos negros para ser feita necessita de fragmentos. Todo indivíduo está inserido em um período histórico. Os bens culturais tais como: música, literatura moldam a maneira como

olhamos o real, seja através do emprego de uma linguagem metafórica, ou de outras linguagens.

Podemos aqui caminhar com Mbembe (2018) na possibilidade que remonta a História pelos seus fragmentos. Para realizar essa operação, o historiador precisa seguir caminhos metodológico assim como um detetive busca criar e recriar cenários através das provas (fontes), muitas das vezes tendo problemas referentes aos limites que as próprias fontes delimitam. O percurso que se pode realizar e também investigar. Nesse processo, outras produções ligadas ao período analisado ajudam a dar suporte a pesquisa.

Em seu livro *O que é história?* E. H. Carr (1996) relata suas investigações sobre os problemas e as análises historiográficas chegando ao seguinte ponto: *nem todos os fatos sobre o passado são fatos históricos, ou tratados como tal pelo historiador. Qual o critério que distingue fatos da história de outros fatos do passado?* (CARR, 1996).

O autor para formar seu raciocínio utiliza o comentário de James Anthony Froude de que a história é *uma caixa de letras para crianças com o qual nós podemos soletrar qualquer palavra que nos agrada* (CARR, 1996). Pensando na potência e dos fragmentos deixados pela História da África teria a perspectiva eurocêntrica assim como afirma James Anthony Froude agir como uma criança e ter escrito o mundo ao seu bel prazer?

Longe de ter uma resposta para entendermos que devemos lançar novos olhares sobre o continente, tendo em vista, nas palavras de Mbembe (2019) ao se referir a África utilizar o termo cubata sem chaves, ou seja, uma habitação coberta de folhas, em meio a diversas disputas que se desdobraram em modificações territoriais. Vamos pensar sobre a noção de cubata sendo invadida pelo processo colonial e pelo imperialismo pautado na “carga do homem branco” escrito por Rudyard Kipling poeta inglês que exaltava as missões de ingleses no Oriente, com um discurso etnocêntrico que alimentou a lógica colonial.

No livro *Os desafios da escrita* de Roger Chartier no capítulo intitulado *Dom Quixote na tipografia* nos remete a uma tipografia de um lugar ficcional, que de acordo com o autor não se trata de mero cenário, e sim, para composição do enredo e serve para colocar o leitor dentro da lógica da produção de um livro, ou seja, seu processo. Cervantes insere o leitor na complexidade, multiplicidade de tarefas e execuções que caracterizam todo o procedimento de impressão de um livro. Qual a relação que podemos estabelecer com a história da África?

Novamente dialogamos com Mbembe (2018) para entendemos que essa multiplicidade que no texto é tratada como tipografia, ele define a publicação como um processo colaborativo, pois, que a materialidade do texto dialoga com a textualidade do objeto e não podendo separar-se dela.

O historiador pode ser tratado em termos metafóricos, como um tipógrafo, pois ele vai formando os conteúdos históricos à luz da complexidade e procedimentos específicos não tratando só de um cenário como exposto acima, e sim, formando sentido lógico para todo o processo desta composição.

Se o historiador é um tipógrafo que transforma essa história em algo compreensível. Podemos estabelecer uma comparação entre a História e a Filosofia pensando-a também como um saber filosófico seja um campo marcado pela aventura do pensamento, a mesma deve buscar rotas para poder não se dissipar diante das inúmeras possibilidades do pensamento e, é a partir destas rotas, que podemos criar uma filosofia da tipografia estabelecer os conceitos, vivificando estes conceitos e convertendo-os ao ponto que, esses ganhem sentido diante da realidade.

De acordo com Maurice Halbwachs haveria memórias individuais e memórias coletivas sendo que de certa forma, ocorre desdobramentos entre ambas, pois alguém para evocar seu passado tem que frequentemente dialogar com a lembrança de outrem. Neste sentido, ao evocar a memória estamos indo rumo a uma história social, ao tecer as narrativas estamos recriando a história.

A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras que; não se impunham aos círculos de homens que deles guardaram por muito tempo a lembrança viva. É porque geralmente a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. Enquanto uma lembrança subsiste, é inútil fixá-la por escrito, nem mesmo fixá-la, pura e simplesmente. Assim, a necessidade de escrever a história de um período, de uma sociedade, e mesmo de uma pessoa desperta somente quando eles já estão muito distantes no passado, para que se tivesse a oportunidade de encontrar por muito tempo ainda em torno de si muitas testemunhas que dela conservem alguma lembrança (HALBWACHS, 1990).

Um dos objetivos da história é lançar uma ponte entre o passado e o presente. Em síntese não há linhas de separação traçadas dentro da memória coletiva como ocorre com a história, e sim bifurcações, possibilidades e incertezas. Ora, o que pretendemos dizer é que a análise historiográfica associada com a filosofia ocorre uma transição entre a memória perpetuada e uma possível revisão da história.

A história é um quadro de mudanças, e é natural que ela se convença de que as sociedades mudam sem cessar, porque ela fixa seu olhar sobre o conjunto, e não passam muitos anos sem que dentro de uma região desse conjunto, alguma transformação se produza. Ora, uma vez que, para a história, tudo está ligado, cada

uma dessas transformações deve reagir sobre as outras partes do corpo social, e preparar, aqui ou lá, uma nova mudança (HALBWACHS, 1990).

Durante essa escrita fui indagado e também me indaguei sobre o uso de autores do cânone ocidental, com o tempo entendi com o próprio trabalho da escrita que ela é atravessada inúmeras vezes, por diversas possibilidades. Nesse momento, esta dissertação é um fragmento que contribui para preencher uma lacuna sobre a Filosofia Africana e se insere numa discussão maior sobre o ensino de Filosofia. De qual África falamos quando evocamos a palavras África?

A África é um continente com 54 países. Cada país possui características próprias, leis, constituição e formas de governo independentes dos demais países. O mapa político da África não coincide com o mapa étnico; as fronteiras políticas foram definidas durante a Conferência de Berlim, em 1884 e 1885. Para estudo, pode-se dividir a África, geograficamente, em cinco áreas: a África Setentrional (ou Norte), a África Ocidental, a África Central, a África Oriental e a África Meridional (ou Sul). O cenário atual africano é consequência, principalmente, dos séculos de colonização e exploração por parte dos povos europeus que chegaram à África no século XIV. Além disso, a convivência de várias etnias no mesmo território gerou conflitos em alguns países, como o que ocorreu recentemente em Ruanda. As lutas dos países africanos pela independência, iniciadas ao longo do século XX, precisaram ignorar as diferenças étnicas, históricas e culturais, a fim de conquistar um bem maior. Há centenas de línguas africanas faladas no continente, além de algumas línguas europeias e do árabe (AMORIM, 2015).

O continente africano é o berço da humanidade, sendo um dos continentes que possui uma das maiores extensões territoriais o mesmo sofreu com inúmeras disputas imperialistas. Portanto, vamos juntar as histórias para mostrar a multiplicidade do continente africano. Para isso vamos colocar a relação entre o território e memória em MBEMBE (2019); HAMPÂTÉ BÂ (2003); SOUSA (2001); ADICHE (2019) e mostrar como seus textos podem formar uma tessitura sobre a África.

Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...] Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção (BLOCH, 2001).

Essa afirmação do historiador Marc Bloch (2001) salienta que, as fontes em si mesmas, sejam na forma de documentos arqueológicos ou documentos textuais são mudos se quem a manuseia não passar pelo crivo da interrogação. Esse exercício de análise podemos ver na obra de Achille Mbembe (2019), onde ele vai descrevendo o seu nascimento e fala que nasceu em uma região da África que ganhou o nome de “Camarões” referente do assombro dos

marinheiros portugueses do século XV que espantados com a infinita quantidade de crustáceos batizaram o local de “Rio dos Camarões” (MBEMBE, 2019), e continua a afirmar que sua região não tinha um nome próprio porque era fruto do olhar do outro. Em meio às memórias de sua infância e adolescência vai demonstrando relatos autobiográficos no capítulo denominado *A partir do crânio de um morto: trajetórias de uma vida* como tínhamos afirmado utilizando Marc Bloch toda investigação em seus passos buscam uma direção. Ao relembrar os cortejos dos funerais em sua infância Mbembe (2019) evoca as histórias que eram contadas sobre como aqueles corpos foram encontrados, ou seja, as histórias por trás dos corpos.

E depois havia os rituais, como por exemplo as vigílias que duravam nove noites, às vezes mais, por causa do costume de proteger os cadáveres recém-enterrados contra bandidos e vendedores de ossadas humanas. Noites de medo, juro. Sobretudo quando os cães começavam a latir, ou quando uma chuva diluviana ou um exército de formigas selvagens se abatia sobre a aldeia, perturbando o sono das galinhas, obrigando carneiros, cabras e cabritos a saltar cada vez mais, relâmpagos aterradores penetrando as trevas e fazendo ressurgir a memória de tempos muito antigos, dos dias anteriores à civilização (MBEMBE, 2019).

Ao fazer o esforço da memória Mbembe (2019) constrói um cenário e diante deste mesmo cenário evocando o tempo, se pergunta se um dia poderia criar um discurso sobre essas sepulturas esse é um fragmento de imagens de um passado cujos, indícios são tão números (MBEMBE, 2019). O seu nascimento ocorreu após as independências. Isso permitiu que ele vivenciasse o nacionalismo e as lutas anticolonialistas. Sua tia foi esposa de Pierre Yém Mback assassinado no acampamento da resistência em Libel-li-Ngoy em 13 de setembro de 1958, testemunha destas disputas e de lutas quando diz:

Fui muitas vezes testemunha dessa tristeza misturada com dor e esperança quando, por exemplo, ela se metia a entoar os cantos que haviam sido o ritmo da luta pela independência (MBEMBE, 2019).

Segundo o autor, os cantos se confundiam com as lamentações.

Aprendi muito cedo que esses cantos significavam duas coisas. Por um lado, eles tratavam do luto da presença, do protagonista final do lamento e do consolo. Por outro, eles indicavam um evento, um aparecimento depois do qual, por fim, ocorreu um desvanecimento (MBEMBE, 2019).

Também podemos ver essa memória autobiográfica em Amkoullel, O menino fula do autor malinês, Amadou Hampâté Bâ (2003). O livro faz a transição de seu nascimento à juventude na aldeia de Bandiagara, no Mali. Amadou Hampâté Bâ ao descrever sua memória

aponta que: desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa mente como uma cera virgem (HAMPÂTÉ BÂ, 2003). Como se cada pequeno detalhe estivessem gravados em sua mente.

Quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isto é muito difícil para um africano de minha geração “resumir”. O relato se faz em sua totalidade, ou não se faz. Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história! Para nós, a repetição não é um defeito (HAMPÂTÉ BÂ, 2003).

Sobre as suas raízes, o autor aponta o papel da ancestralidade, ao afirmar que na África tradicional não existe uma separação entre a pessoa e sua linhagem, ou seja, a pessoa é o prolongamento de seus familiares. De igual modo, para saudar alguém se repete várias vezes pelo nome de seu clã e não de seu batismo. “Bâ! Bâ!, ou “Diallo! Diallo!” ou “Cissé! Cissé!” Porque não se está saudando o indivíduo isolado e sim, nele, toda a linhagem de seus ancestrais. (HAMPÂTÉ BÂ, 2003).

Para descrever sua vida a narrativa começa pelos seus ancestrais os fulas. Ele afirma que as origens dos fulas é cheia de lendas, mistérios, que nas tradições orais uma origem muito antiga Oriental. Existe também a possibilidade da história ser contada de outra maneira indicando origem árabe ou dá palestina. De acordo com sua descrição seu povo sofreu os impactos das correntes migratórias do leste que, atravessaram a África de leste a oeste até se fixar no Senegal, e posteriormente, partir em outras direções. Seu povo está ligado diretamente a uma forte conservação de sua identidade em suas palavras: Sem dúvida, já não sabemos de onde vêm, mas sabem que são. “O fula conhece a si mesmo”, dizem os bambaras. (HAMPÂTÉ BÂ, 2003).

Hampâte Bâ (2003) no capítulo A escola dos brancos discutiu o seu ingresso nessa escola. Devido a um desafeto de seu padrasto e como este desafeto era a pessoa responsável pelo recrutamento de alunos daquele bairro enviou Hampâte Bâ para uma escola diferente da sua. Em sua primeira aula ao perguntar sobre a profissão de seu pai disse açougueiro, o professor virou para toda turma e pediu para todos repetirem “Amadou é um açougueiro” e essa foi à primeira palavra que Amadou aprendeu em francês.

Existia a proibição de se falar na língua local. A escola, enquanto instituição que atendia aos interesses do Estado, primava pela língua imposta pelo colonizador que era o francês. Quem desobedecesse ganhava um cartaz que era chamado de “símbolo” (HAMPÂTÉ BÂ, 2003). O aprendizado da língua francesa foi rápida já que coabitando com diversos grupos étnicos para Hampâte Bâ já eram políglotas por natureza. Também observou que algumas

crianças que não conseguiram como ele aprender rapidamente e sofreram com o açoite. Também existiam outros tipos de castigos com quem não acompanhava o ritmo dos exercícios não poderia almoçar em casa como os outros. Esse modelo educacional tinha como objetivo formar indivíduos para o trabalho no setor público os melhores alunos poderiam se tornar professores, médicos auxiliares e funcionários subalternos da administração colonial. (HAMPÂTE BÂ, 2003). Aquele indivíduo que só conseguisse desenvolver o básico em francês poderia ir para o exército ser atirador. Os alunos que não conseguiam apresentar uma aprendizagem satisfatória ficavam com os trabalhos domésticos.

Os alunos que não passavam do estágio de escola primária retornavam para suas famílias ou, por seu conhecimento mesmo rudimentar do francês, eram convocados pelos brancos como empregados domésticos: cozinheiros, boys, ou pankas – que era o nome da tela suspensa do teto, acionada por uma corda e cujo movimento proporcionava um pouco de ar fresco (HAMPÂTE BÂ, 2003).

Durante o luto da morte de seu irmão mais velho, foi convidado para dar prosseguimento aos estudos na escola de Djenné, onde descreveu vários acontecimentos e o fim dos estudos na escola Regional de Bamako. Vivenciou em 1918 o fim da Primeira Guerra Mundial, os festejos na África sobre a vitória da França contra o exército do Kaiser. Um misto de orgulho dos soldados africanos que participaram da batalha. A volta dos sobreviventes modificou a mentalidade, tendo em vista, como afirma Hampâte Bâ o fim do mito do homem branco como ser invencível e sem defeitos (HAMPÂTE BÂ, 2003).

Os que voltam da guerra descobrem que os homens brancos não são super-heróis e sim homens como eles. Esses fatos foram fundamentais para o espírito de emancipação que atingiu várias camadas sociais. A divisão das trincheiras deu a dimensão da fragilidade do homem que o trabalho na administração colonial não permitia ver. O front de batalha trouxe à baila fragilidades, forças e também a autoestima de um povo que continuamente vivia um processo de subalternização.

Outra autora importante para compor o quadro mais amplo de compreensão do continente africano é Noémia de Sousa em seu livro *Sangue Negro*. Ela é conhecida como a mãe dos poetas moçambicanos. O nome de batismo da poetisa é Carolina Noémia Abrantes de Souza Soares¹², nascida em 20 de Setembro de 1926, em Catembe uma Vila no litoral Sul de

¹² Amorim, Claudia (2015). Explica as palavras que aqui estão grifadas em negrito: **Catembe** Cidade natal de Noémia de Sousa, região litorânea; Tuta: Espécie de ave nativa. **Nembo**: Seiva de árvore com as propriedades do látex; goma. **Gala-gala**: Espécie de lagarto encontrado em Moçambique. **Xitambela**: Coleóptero voador, popularmente conhecido como besouro ou escaravelho. **Mainata**: Termo usado para designar homem ou mulher que lava e passa a roupa. **Guachene**: Bairro periférico de Maputo. **Karingana wa karingana**: Fórmula

Moçambique. No poema - Poema da infância distante escrito em 29 de abril de 1950. A autora nos diz:

Quando eu nasci na grande casa à beira-mar,
 era meio-dia e o sol brilhava sobre o Índico.
 Gaivotas pairavam, brancas, doidas de azul.
 Os barcos dos pescadores indianos não tinham
 regressado ainda
 arrastando as redes pejudadas.
 Na ponte, os gritos dos negros dos botes
 chamando as mamas amolecidos de calor,
 de trouxas à cabeças e garotos ranhosos às costas
 Soavam com um ar longínquo,
 longínquo e suspenso na neblina do silêncio.
 E nos degraus escaldantes,
 mendigo Mufasini dormitava, rodeado de moscas.
 Quando eu nasci...
 - Eu sei que o ar estava calmo, repousado (disseram-me)
 e o sol brilhava sobre o mar.
 No meio desta calma fui lançada ao mundo,
 já com meu estigma.
 E chorei e gritei- nem sei porquê.
 Ah, mas pela vida fora,
 minhas lágrimas secaram ao lume da revolta.
 E o sol nunca mais me brilhou como nos dias primeiros
 da minha existência,
 embora o cenário brilhante e marítimo da minha infância,
 constantemente calmo como um pântano,
 tenha sido quem guiou meus passos adolescentes,
 - meu estigma também.
 Mais, mais ainda: meus heterogêneos companheiros
 de infância.

Meus companheiros de pescarias
 por debaixo da ponte,
 com anzol de alfinete e linha de guita,
 meus amigos esfarrapados de ventres redondos como cabaças,
 companheiros nas brincadeiras e correrias
 pelos matos e praias da Catembe
 unidos todos na maravilhosa descoberta dum ninho de tutas,
 na construção duma armadilha com nembo,
 na caça às gala-galas e beija-flores,
 nas perseguições aos xitambelas
 sob um sol quente de Verão...
 — Figuras inesquecíveis da minha infância arrapazada,
 solta e feliz:
 meninos negros e mulatos, brancos e indianos,
 filhos da mainata, do padeiro,
 do negro dobote, do carpinteiro,
 vindos da miséria do Guachene
 ou das casas de madeira dos pescadores,
 Meninos mimados do posto,

iniciática de contação de histórias, equivalente a “era uma vez”. **Cocuana**: Termo respeitoso para se referir às pessoas de mais idade. **Maputo**: Capital de Moçambique. **Xituculumucumba**: Bicho-papão de um olho só. **Massingas**: Etnia que habitava Moçambique.

meninos frescalhotes dos guardas-fiscais da Esquadilha
 — irmanados todos na aventura sempre nova
 dos assaltos aos cajueiros das machambas,
 no segredo das maçalas mais doces,
 companheiros na inquieta sensação do mistério da
 “Ilha dos navios perdidos”
 — onde nenhum brado fica sem eco.
 Ah, meus companheiros acorados na roda maravilhada
 e boquiaberta de “Karingana wa karingana”
 das histórias da cocuana do Maputo,
 em crepúsculos negros e terríveis de tempestades
 (o vento uivando no telhado de zinco,
 o mar ameaçando derrubar as escadas de madeira da varanda
 e casuarinas, gemendo, gemendo,
 oh inconsolavelmente gemendo,
 acordando medos estranhos, inexplicáveis
 nas nossas almas cheias de xituculumucumbas desdentadas
 e reis Massingas virados jibóias...]
 Ah, meus companheiros
 me semearam esta insatisfação
 dia a dia mais insatisfeita.
 Eles me encheram a infância do sol que brilhou
 no dia em que nasci.
 Com a sua camaradagem luminosa, impensada,
 sua alegria radiante,
 seu entusiasmo explosivo diante
 de qualquer papagaio de papel feito asa
 no céu dum azul tecnicolor.

As memórias de Noémia de Sousa, de sua infância correndo pela praia de Catembe e descobrindo os ninhos de tutas as construções de armadilhas, caçando os Gala-gala e xitambela apresenta a vida social ao falar dos filhos dos mainata - homens e mulheres que passam e lavam roupas - moradores dos bairros periféricos de Maputo como Guachene. Das histórias contadas pelos cocuana - pessoas de mais idade - além das histórias locais com Xituculumucumba - Bicho-papão de um olho só - e os reis Massingas - Etnia que habitava Moçambique - se tornando jiboias. Em meio ao universo lúdico, existem denúncias que o sol já não brilhava como outrora e que a fraternidade de seu povo vai voltar. Assim como o sol voltará a brilhar sobre o Índico, esse sol será como uma nova infância, um recomeço que se estenderá a todos.

Lição
 Ensinaram-lhe na missão,
 Quando era pequenino:
 “Somos todos filhos de Deus; cada Homem
 é irmão doutro Homem!”
 Disseram-lhe isto na missão,
 quando era pequenino.
 Naturalmente,
 ele não ficou sempre menino:
 cresceu, aprendeu a contar e a ler
 e começou a conhecer
 melhor essa mulher vendida

–que é a vida
de todos os desgraçados.
E então, uma vez, inocentemente,
olhou para um Homem e disse “Irmão...”
Mas o Homem pálido fulminou-o duramente
com seus olhos cheios de ódio
e respondeu-lhe: “Negro”.
(SOUSA, 2001).

No poema *Lição*, Noémia de Sousa, mostra o choque de realidade diante do desvelar as questões raciais por meio da existência. Nessa obra ela narrou a história de uma criança, que ainda está descobrindo o mundo e que foi ensinado que todos somos filhos de Deus e irmãos. A criança retratada na história cresce e depara-se entre a inocência do que apreendeu e vivencia o racismo.

Chimamanda Ngozi Adiche em *O perigo de uma história única* (2019) também escreveu uma autobiografia, extraído de uma palestra de 2009 no TED Talk. No qual conta sobre sua infância no leste da Nigéria. Entre seus escritos da infância e as lembranças de comer mangas, filha de uma família de classe média, com pai professor universitário e mãe administradora. Chimamanda Ngozi Adiche faz uma reflexão sobre sua chegada aos Estados Unidos, para cursar faculdade. Nesse país descobriu que todas as informações apresentadas na mídia e que caíram no senso comum norte-americano, sobre o continente africano. Era fruto de estereótipos, que traduziam o que a autora chamou de *Uma História Única*.

Acho que essa história única da África veio, no final das contas, da literatura ocidental. Aqui está uma citação de um mercador de Londres chamado John Lok, que velejou para a África ocidental em 1561 e fez um relato fascinante de sua viagem. Após se referir aos africanos negros como “animais que não têm casa”, ele escreveu: “Também é um povo sem cabeça, com a boca e os olhos no peito” (ADICHE, 2019)

Na citação feita anteriormente, Chimamanda Ngozi Adiche salienta que esse fato dá início a uma tradição de contar histórias sobre a África no Ocidente que coloca a África subsaariana como local negativo e de escuridão. Para identificar essa tradição, a autora utiliza uma palavra em *igbo* uma língua utilizada na Nigéria que é *nkali* ser maior do que o outro. Estabelecendo uma relação entre a história e o poder, a maneira como a de história é apresentada forma o olhar que temos sobre um lugar, povo ou objeto.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHE, 2019)

Chimamanda Ngozi Adiche trabalhou com o conceito de A história como um dispositivo de poder. Portanto construção do imaginário que pode reafirmar estereótipos, como podem ser utilizadas como campo de potência e resistência frente, o despertar de um povo para uma história que ressignifica sua identidade.

3.2 Sobre o Altericídio

O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente... E assim é com a vida, você mata os sonhos que finge não ver. Mario Quintana (2003)

Se mata o outro negando que ele exista. Uma das maiores violências que podemos ver, e durante muito tempo vários saberes foram negados e subjugados, associado ao extermínio de africanos e ameríndios o processo de colonização do pensamento a modernidade histórica lança a valorização do categórico racionalismo e da frase marcante do francês René Descartes: Cogito, ergo sum - Penso, logo existo - apesar da afirmação relacionar o ato de pensar com o de existir, nem todos os povos eram entendidos como portadores nem de existência nem de pensamento. Dessa forma, deveriam ser colonizados e governados. Um duplo homicídio, o primeiro no campo do saber e o segundo no campo da reflexão. Todos podem cogitar? Qual a força necessária para se erguer e pensar? será que a força de se erguer está no ato anterior que é pensar? O pensamento nutre o indivíduo para que ele tenha condição de refletir sobre sua existência? Nas palavras de Mbembe:

Altericídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total (MBEMBE, 2018).

Diante das atuais cenas de xenofobia, que representa o ódio aos estrangeiros e também do altericídio. Trazemos à baila o conceito de xenofilia como proposto por Diop (2014), que aqui tratamos como um modelo de ética que busca incluir o outro naquilo que ele é, em oposição ao altericídio, que é uma negação ontológica.

Esse impulso de destituição do que aparece como diferente foi combustível da lógica colonial apagar e negar o outro, o que era uma forma de desintegrar e de colocar a parte,

atacando suas subjetividades e instaurando simulacros ou nas palavras de Mbembe (2018) um complexo psico-onírico, para a psicanálise tem relações diretas com os sonhos.

Ainda assim eu me levanto

Você pode me riscar da História
 Com mentiras lançadas ao ar.
 Pode me jogar contra o chão de terra,
 Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.
 Minha presença o incomoda?
 Por que meu brilho o intimida?
 Porque eu caminho como quem possui
 Riquezas dignas do grego Midas.
 Como a lua e como o sol no céu,
 Com a certeza da onda no mar,
 Como a esperança emergindo na desgraça,
 Assim eu vou me levantar.
 Você não queria me ver quebrada?
 Cabeça curvada e olhos para o chão?
 Ombros caídos como as lágrimas,
 Minh'alma enfraquecida pela solidão?
 Meu orgulho o ofende?
 Tenho certeza que sim
 Porque eu rio como quem possui
 Ouros escondidos em mim.
 Pode me atirar palavras afiadas,
 Dilacerar-me com seu olhar,
 Você pode me matar em nome do ódio,
 Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.
 Minha sensualidade incomoda?
 Será que você se pergunta
 Porquê eu danço como se tivesse
 Um diamante onde as coxas se juntam?
 Da favela, da humilhação imposta pela cor
 Eu me levanto
 De um passado enraizado na dor
 Eu me levanto
 Sou um oceano negro, profundo na fé,
 Crescendo e expandindo-se como a maré.
 Deixando para trás noites de terror e atrocidade
 Eu me levanto
 Em direção a um novo dia de intensa claridade
 Eu me levanto
 Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
 Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
 E assim, eu me levanto
 Eu me levanto
 Eu me levanto.
 (Maya Angelou Ainda Assim eu me levanto. Poesia Completa. São Paulo: Editora Astral Cultural, 2020).

Podemos relacionar o poema de Maya Angelou com a história da filosofia Ocidental, que em seu arcabouço centralizou, para alguns povos, a noção de racionalidade. Deste modo a primazia da razão, dando aos mesmos o controle da máquina colonial, da legitimação de

epistemologias, o poema ressalta, que mesmo na tentativa de retirada da história existe um movimento de se levantar que é contínuo, que passa pela tomada de consciência. Quando ela pergunta Minha presença o incomoda? Podemos estabelecer uma relação com o processo de descolonização das consciências.

A descolonização não passa nunca despercebida, dado que afeta o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma os espectadores esmagados pela falta do essencial em atores privilegiados, amarrados de maneira quase grandiosa pelo correr da História. Introduce no ser um ritmo próprio, provocado pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é realmente a criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma força sobrenatural: a «coisa» colonizada converte-se, no homem, no próprio processo pelo qual ele se liberta (FANON, 1961).

Frantz Fanon ao falar sobre o processo de descolonização demonstra e problematiza as relações imbricadas dentro da lógica colonial. Segundo ele esse processo possui uma formação de sentidos e espaços de resistência e afirmação de vida, estabelecendo outras formas de subjetividades diante das amaras do colonialismo. Frantz Fanon propõe que a descolonização deixa exposta aquilo que antes se encontrava oculto, descortina-se diante dos fatos, os males da colonialidade. Ao perder o seu véu não é mais algo sagrado os enigmas que serviam de empecilho para o combate a exposição radical desta nudez, agora nos permitem olhar através dos poros os esforços de compreensão do processo de colonialidade. Esses deslocamentos produzem mudanças, pois antes o que era percebido como fragilidade, agora é percebido como potência.

O filósofo Marfinense Yoporeka Somet contribui para nosso pensamento ao afirmar que:

Desde o século das Luzes, um preconceito tão arraigado quanto aberrante fez da África um continente sem passado, sem história, sem cultura nem civilização, mergulhado, de fato, nas trevas e na barbárie. A consequência disso é que, ainda hoje, muito poucos, mesmo entre as mentes mais cultas, estão dispostos a admitir que um fato importante de civilização encontrado na África possa ser obra de africanos negros. (SOMET, 2016)

Esse processo descrito por Somet (2016) em seu texto A África e a Filosofia faz denúncias de como o processo do dito Século das Luzes negou esse lampejo aos africanos. Como se o homem africano não tivesse acompanhado o decorrer da história. O mesmo não cria/forja seu próprio destino. O autor afirma que esse preconceito se estende para vários aspectos com a possível exceção da música e do esporte (SOMET, 2016). Para se ter ideia da violência sofrida no campo das epistemologias, ou melhor, do epistemicídio temos as palavras

de Jean-Marc Bonnet-Bidaud, pesquisador do Commissariado para Energia Atômica que para se referir aos conhecimentos de astrologia do Dogons do Mali afirmou:

Cientificamente, a África é um deserto. Consultando as melhores obras da história das Ciências, em nenhuma parte se achará referências a um cientista africano, a uma descoberta ou simplesmente um feito da ciência africana (SOMET, 2016).

Ainda refletindo sobre a citação feita anteriormente de Somet (2016) diante do Século das Luzes fala sobre o filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804) e do filósofo germânico Hegel (1774-1831), como ambos ajudam a cristalizar uma imagem do continente africano. Diante dos holofotes do Século das Luzes e sua primazia da razão que as teorias racistas surgem trajando roupas de ciência.

De acordo com Kant:

Os negros da África, por natureza, não têm nenhum sentimento que se eleve acima do pueril. O senhor Hume desafia quem quer que seja a citar um único exemplo de um negro demonstrando talento e afirma que dentre as centenas de milhares de negros que são transportados de seus países para outros, mesmo dentre um grande número deles que foram libertados, ele nunca encontrou um só que, seja em arte, seja nas ciências, ou em qualquer outra louvável qualidade, tenha tido um papel importante, enquanto que dentre os brancos, constantemente ele constata que, mesmo se nascidos das camadas mais baixas do povo, estes sempre se elevam socialmente, graças a seus dons superiores, merecendo a consideração de todos. Tanta é a diferença essencial entre estas duas raças; ela parece também tão grande no que concerne às capacidades quanto segundo a cor. A religião fetichista, largamente difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria que se enraíza tanto na puerilidade quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, um chifre de uma vaca, um búzio, ou qualquer outra coisa ordinária, desde o instante em que esta coisa seja consagrada por certas palavras, é um objeto de veneração e invocada em juramentos. Os negros são muito vaidosos, mas à maneira negra, e tão tagarelas que é preciso dispersá-los a golpes de porrete (KANT Apud SOMET, 2016)

Nas afirmações de Kant os povos da África não possuem sentimentos para além da infantilidade este tipo de afirmação também é utilizada pelo o filósofo David Hume, dizendo que desafia qualquer um a citar um homem negro que mesmo liberto das amarras da escravidão tenha uma espécie de protagonismo ao contrário do que diz do homem branco, que mesmo que tenha nascido numa camada mais pobre se supera socialmente graças a seus “dons superiores” tendo a admiração de todos ao seu redor. Ao mesmo tempo sua relação com o sagrado também é entendida como infantilizada, tendo em vista, que a pluma de um pássaro, um chifre de vaca e búzios são tratados não como elementos de uma cosmovisão religiosa e sim como objetos pertencentes ao cotidiano que se consagram com palavras.

Hegel reforça as imagens estereotipadas sobre a África buscando justificar a superioridade europeia. O autor vai salientar três pontos sobre a África, no entanto, iremos analisar somente esse que mais chamou atenção do autor em questão:

A África propriamente dita, tão longe quanto a história registra, conservou-se fechada, sem laços com o resto do mundo; é a terra do ouro, debruçado sobre si mesma, terra da infância que além do surgimento da história consciente, está envolvida na cor negra da noite...[...] O que caracteriza os negros, é precisamente o fato de que sua consciência não tenha ainda chegado à intuição de nenhuma objetividade firme, como por exemplo Deus, a Lei, onde o homem se sustentasse na sua vontade, possibilitando assim a intuição do seu ser... Como já dito, o negro representa o homem natural, em toda sua selvageria e sua petulância; é preciso fazer abstração de qualquer respeito e qualquer moralidade, do que se chama sentimento, se deseja de fato conhecê-lo; não se pode encontrar nada nesse caráter que possa lembrar o homem (HEGEL Apud SOMET, 2016)

Para Hegel o continente africano se conservou fechado e não criou laços com o resto do mundo ao contrário se debruçou sobre si mesmo. O que justifica essa falta de integração para ele é que o continente africano é a terra da infância, que se encontra na cor negra da noite que não consegue discernir as coisas. Exemplo disso, seria quando ele menciona: a lei e como isso contribuiu para que o africano estivesse em um estado de selvageria. O projeto de homem europeu não poderia ser efetivado se não olhasse no espelho da diferença.

Partindo desses diferentes traços que determinam o caráter dos negros, Hegel conclui que a África é um mundo histórico não desenvolvido, inteiramente preso ao espírito natural e por isso mesmo se encontra ainda no começo da história universal. E como se encontrava ainda no começo da história universal, isto é, da história geral da Humanidade a África foi rechaçada fora dela. No esquema da leitura da evolução da história feita por Hegel, a consciência da temporalidade é um dado imediato da consciência. É por conta da dimensão temporal da existência humana que Hegel não nega expressamente as sociedades negras da África. Mas para ele, este nível é quase sem valor filosófico, porque a natureza orgânica não tem história. (MUNANGA, 2015)

Hegel estabelece na tradição filosófica de seu tempo que a África é um mundo não evoluído, ligado diretamente ao místico ou espírito natural. Dessa forma, assim como uma criança se encontra a engatinhar diante da história universal e sem valor filosófico. Se de acordo com Hegel, em sua formulação da razão como histórica, nossa mentalidade é fruto do tempo histórico como o espírito que se dá no tempo, logo o africano estaria fora dessa consciência da temporalidade diferente dos europeus.

Durante a pesquisa foi possível ter acesso a ambos os livros. Porém, a utilização do formato apud tem uma conotação da própria pesquisa, pois a leitura dos filósofos citados

anteriormente se deu como desdobramento de leitura do texto A África e a Filosofia. Dessa maneira, optamos pela utilização deste formato como produção de conhecimento do filósofo Yoporeka Somet e de Kabengele Munanga. O livro apresentava também as teorias de Voltaire, Hume e Montesquieu entre outros. Ele não se resume em Hegel e Kant.

3.3 Sobre o Ensino de filosofia

A filosofia abre nossos olhos para o mundo, como uma luz ilumina nosso caminho, sempre nos surpreendendo, estudamos filosofia para sempre termos olhos abertos e ouvidos atentos (Leone Parente, Resposta do Aluno em uma de suas provas na época no 1º ano, ano de 2016)

Sobre a citação que se encontra acima, ela é do ano de 2016, fruto de uma lembrança de uma postagem minha nas redes sociais. Na época o aluno em questão estava no 1º ano do Ensino Médio e a pergunta era: Qual a importância do estudo de Filosofia? Lembro que as respostas naquele momento, me levaram a escrever um artigo para uma revista a partir dessas respostas. Voltei a 2016 porque depois foi essa mesma turma, que trabalhei no ano de 2018. Eles cursavam o 3º Ano do Ensino Médio. Neste caminho é claro muitos alunos saíram e outros entraram, porém a intensidade, a entrega e as dificuldades permaneceram me impulsionando a entender que, lecionar é algo agriçoce. Na prática docente existem erros e acertos, muitos destes difíceis de serem mensurados imediatamente.

Uma aula é um campo de ressonância, a potência de pensamento não pode se dissipar no ar, deve haver um atravessamento referente às questões abordadas e não só a comodidade de ficar sentado e postergar o pensamento. O questionar é pré-requisito básico da Filosofia.

Escrever é um ato de endereçar uma ideia para um público ou uma pessoa. Qual é o lugar de nossas escritas e o que elas acabam por revelar? Existem escritas que buscam instaurar perguntas e chegar a respostas. Entendendo que nem sempre isso seja possível. Porém, como escritas errantes, trilham caminhos incertos construindo pontes para passos que ainda estão em um porvir.

Descobri que escrever é desobedecer, transgredir e criar palavras que ainda não conseguimos dar nome de um silêncio que existe em nossas almas. As palavras destroem nossos demônios internos. Ainda mais quando escrevemos sobre nossa prática e essa vai se materializando com o tempo. Nas palavras de Ferraro:

Quem ensina é porta-voz de outras vozes reunidas no silêncio dos sinais escritos e mudos, mantidos próximos no cofre do escutar uma voz que nunca foi ouvida e que sempre é pensada como a própria voz que a imita. A relação ensinante é uma relação de vozes. Faz-se instrumento. Passamo-nos a voz enquanto se passa o tempo. O escutar também é dado pela voz. Não se escuta com o órgão da audição, escuta-se quando a palavra do outro, da outra, ressoa na própria voz interior que a repete no gesto da imagem que dá corpo à memória. (FERRARO, 2018).

Pensando com esses autores, no caso os alunos em questão, que ao desdobrarem ideias formam pensamentos, que antes não tinham conhecimento de sua produção. Durante nossas aulas, para além das questões sobre a Filosofia Africana buscamos escrever aquilo que habita nossa alma. Escrever sobre as coisas que tínhamos medo, dar vida as palavras, aos desenhos, ao que é intuitivo, e disso nasceram textos cheios de beleza e ao mesmo tempo em que são muito íntimos. Escolhemos por critérios éticos não transcrever todos os textos frutos de nossa aula aqui, porque mesmo com suas potências carregam uma identidade e o objetivo destes textos era a transcrição de si¹³ para buscar se conhecer diante da travessia da vida:

O ato de pensar implica um risco, pressupõe uma aventura perigosa, já que o pensamento não é uma atividade inerente a nossos hábitos nem uma consequência de nossas ações. Só começamos a pensar involuntariamente, quando somos levados a romper radicalmente com aquilo que até então julgávamos ser a natureza do pensamento. Essa aventura extrema resulta de uma cisão, nunca de uma decisão; decorre de uma fragmentação do sentido que atribuímos às coisas e aos seres. É, pois, somente sob o efeito de uma fissura na realidade que chegamos a pensar de outra maneira e a nos engajarmos nos devires que se abrem para além da vida ordinária. (ARÊAS. 2007)

Abertos a aventura perigosa do pensamento, montando acampamentos provisórios e trilhando caminhos, que geram escolhas, somos tomados pelas fissuras que se abrem e descortinam os objetos e destituem os preconceitos.

A docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que transmissores acrílicos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer circunstância. (CERLETTI, 2009)

¹³ Utilizo o termo transcrição de si para designar uma tentativa de escrever diante de toda uma formação de mentalidade que subjuga pessoas e deste modo nega a produção de seus pensamentos descobri o mundo interior. Essa experiência não tinha em um primeiro momento focar na escrita, ocorre que muitos preferiam escrever.

Pensamento em conjunto com CERLETTI (2009) sobre o que entendemos por ensinar filosofia e como durante o processo de transmissão ocorre um problema filosófico. Nossa experiência foi permeada pelas perguntas que transitavam entre o que é Filosofia Africana? Como seu estudo pode ajudar diante do racismo epistêmico? Uma forma de construção de sentidos no qual o aluno estava junto no caminhar. Não pode haver um esvaziamento do pensamento na filosofia, pois a filosofia é o lugar das perguntas, a filosofia é parteira de perguntas e, é com as perguntas que se modifica aquilo que é estabelecido passando pelo crivo do questionamento que as coisas podem tomar outras dimensões.

Um homem estava em numa floresta escura. De repente ouviu um rugido terrível. Era um leão. Aterrorizado, ele se pôs a correr como louco. Não viu por onde ia, caiu em um precipício. No desespero da queda agarrou-se num galho. Ali, entre o leão acima e o abismo abaixo, ele ficou. Foi então que ele, olhando para a parede do precipício, viu ali um pé de morango. E, nele, um morango gordo e vermelho. Estendeu o seu braço, colheu o morango e o comeu. Estava delicioso. (ALVES, 2007).

Gosto de iniciar minhas aulas com essa passagem de Rubem Alves, sobre comer morangos diante do abismo, essa metáfora diz muito sobre o papel do ensino de Filosofia. Primeiramente, que em nossas vidas em algum momento vamos atravessar os abismos. O ato de comer e sentir o sabor do morango lentamente em nossas papilas gustativas tem uma relação com existir, por estar rodeados de perguntas e tentando lançar possíveis respostas, por abismos estamos falando diretamente sobre nossa leitura do mundo. Esse ato de sentir o sabor diz muito sobre o ato de devoração das coisas que nos afeta somos rodeados por perguntas durante nossa existência.

No primeiro momento podemos pensar que a Filosofia é um amontoado de pó nas estantes cheias, e em que sentido ela poderia dialogar com os jovens? As poeiras que se acumularam com o tempo não devem se confundir com mofo, toda vez que é questionada a mesma renasce. Em sala de aula ou na vida a Filosofia quando convidada coloca-se a bailar diante dos novos ritmos que surgem. Ela tem uma idade avançada e uma alma jovial. Ao estreitar suas relações com os jovens se ressignifica, desse canto e dessa imagética, o encontro com os jovens que perguntaram e pode surgir vários desdobramentos de compreensão da vida.

Durante o percurso de nossa escrita tomamos contato com uma pandemia mundial o COVID-19. Nosso trabalho que era feito pelo contato presencial se tornou ensino remoto, entre esse desafio de se conectar com o outro, e conectar aqui ganha um duplo signo. Conectar como se unir ao outro e ao mesmo tempo, com o uso das tecnologias estar conectado. O isolamento foi tomando dimensões que também afeta nosso equilíbrio

psicológico. Perdemos um colega de trabalho e as notícias não param de repercutir nos meios de comunicação. Diante destes fatos, começamos a utilizar as discussões sobre a concepção de pessoa para a Filosofia Ubuntu e como o processo histórico foi estabelecendo o que era ou não filosofia. Aos poucos os próprios alunos tentaram articulação entre a Filosofia Ubuntu e a ética como caminho que poderia auxiliar a amenizar as dores, frente aos impactos nefastos da pandemia. Em outras palavras, como o cuidado com o outro se estende a mim, ou como o própria lema propõe “eu sou porque nós somos”.

Como esse cuidado pode se estender aos que amamos? Estando rodeados pela angústia e medos da morte, somos convidados a prover afeto e vida e, se essa tomada de consciência fosse coletiva? E não em uma lógica como já salientada em outro momento sobre uma Necropolítica ou Altericídio, que seleciona os escolhidos a estarem vivos e segrega pessoas e relegando-as a sua própria sorte?

Não queremos transformar a Filosofia em uma panaceia, ocorre que os desdobramentos surgiram diante das aventuras do pensamento. Sabemos que cada pessoa relaciona-se de forma diversa sobre os impactos ocorridos, e portanto existe a necessidade de buscar no outro ajuda.

Diante da tela do computador nas aulas remotas (home-office) utilizamos o aplicativo *Google Meet*, tendo a parte do chat (bate-papo que deveria servir para expor dúvidas escritas), durante a adaptação desse proposta de ensino novo para ambos os lados docente e aluno. Como se fazer presente por aplicativos? A relação de olhar diretamente para os olhos se converte em olhar para uma foto, afinal nem todos tem câmeras em seus computadores e alguns sequer computadores. Novamente a precariedade se abate frente ao processo de educação, saliento este ponto tendo em vista, pensando como um arquivo, a partir do texto escrito por Philippe Artières Arquivar a própria vida. No qual o autor, faz o seguinte apontamento:

Imaginemos por um instante um lugar onde tivéssemos conservado todos os arquivos das nossas vidas, um local onde estivessem reunidos os rascunhos, os antetextos das nossas existências. Encontraríamos aí passagens de avião, tíquetes de metrô, listas de tarefas, notas de lavanderia, contracheques; encontraríamos também velhas fotos amareladas. No meio da confusão, descobriríamos cartas: correspondências administrativas e cartas apaixonadas dirigidas à bem-amada, misturadas com cartões postais escritos num canto de mesa longe de casa ou ainda com aquele telegrama urgente anunciando um nascimento. Entre a papelada, faríamos achados: poderia acontecer de esbarrarmos com nosso diário da adolescência ou ainda com algumas páginas manuscritas intituladas “Minhas lembranças de infância” (ARTIÈRES, 1998).

Por que devemos arquivar nossas vidas? Como essa prática serve como uma trilha pelos locais que passamos? Poderíamos dizer que existem diversos motivos em transformar nossa vida em uma espécie de arquivo que dá vida a memória. Sobre essa perspectiva Philippe Artières responde em três pontos:

(...) por uma injunção social, a prática de arquivamento e a intenção autobiográfica. Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência (ARTIÉRES, 1998).

Não podemos ter uma práxis pedagógica dissociada de nossa vida. Já que nosso trabalho explora a noção do currículo escolar, Philippe Artières faz uma relação entre curriculum vitae que é uma autobiografia, aqui faço a relação entre esse currículo com nossas práticas docente diante do currículo oficial, que um dia se tornará memória.

De acordo com Savater (2001) existem pontos que o professor de Filosofia não deve ocultar de seus alunos entre eles que:

Primeiro, que não existe "a" filosofia, mas "as" filosofias e, sobretudo, o filosofar: "A filosofia não é um longo rio tranquilo, em que cada um pode pescar sua verdade. É um mar no qual mil ondas se defrontam, em que mil correntes se opõem, se encontram, às vezes se misturam, se separam, voltam a se encontrar, opõem-se de novo ... cada um o navega como pode, e é isso que chamamos de filosofar." Há uma perspectiva filosófica (em face da perspectiva científica ou da artística), mas felizmente ela é multifacetada (SAVATER, 2001).

Essa pluralidade de pensamento, que é a potência do ato de filosofar, indagar as coisas ao mundo que nos cerca. Se os livros estabelecem que a filosofia é filha do espanto não podemos achar que o espanto está fora da vida. Portanto esse ato não é cristalizado como descrito acima, não é um rio tranquilo e sim um mar cheios de ondas e contradições. O ato de navegar, de gerar espantos na vida pode ser traduzido em relação como cada um pode navegar no mar, assim as perguntas não podem ser exclusiva dos gregos o espanto é intrínseco a percepção do mundo, todos são convidados ao pensamento. A filósofa Hannah Arendt (2000) ao falar sobre Sócrates diz que:

Os atenienses lhe disseram que o pensamento era subversivo, que o vento do pensamento era um furacão a varrer do mapa os sinais estabelecidos pelos quais os homens se orientavam (ARENDRT, 2000).

O pensamento nessa perspectiva é um despertar. Diante da travessia temos o mar no qual mil ondas se defrontam, como apresentou Savater e o vento do pensamento como um

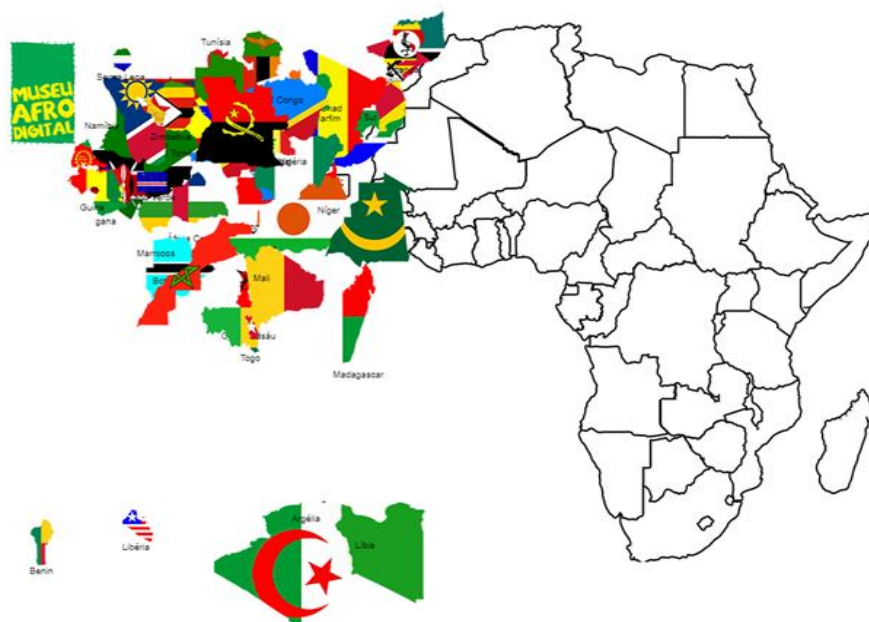
furação, segundo a interpretação de Arendt. A travessia que também é a diáspora e essa dispersar no mundo é preciso estabelecer outras rotas e o pensamento tem relação com a vida.

Ou, em outras palavras: pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que aconteceu na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos (ARENDR, 2000).

O pensamento e a Filosofia são interligados a vida, assim como a vida tem suas multiplicidades o mesmo ocorre com o pensamento, que sempre busca começar novamente. As relações geram atravessamentos e desdobramentos a negativa de outras epistemologias tem uma lógica da morte e epistemicídio. Como a filosofia está ligada a esse exercício de vida podemos ligar a uma filosofia antirracista como forma de manutenção da vida. A negação que indígenas e africanos pudessem pensar, relegados a infância da história tem relação com a detenção da razão dos homens brancos detentores da ciência e do iluminismo.

3.4 O que os alunos falaram sobre UBUNTU textos dos alunos.

Figura 5 – Mapa da África



Fonte: Charles Martins - Museu Afrodigital¹⁴ (2017).

¹⁴ MARTINS, Charles. (2017). Museu Afrodigital. <http://www.museuafrodigital.com.br>. Data de Acesso 02 de Novembro de 2020.

Esse mapa tem uso interativo dando ao aluno a possibilidade de buscar a bandeira da cada país da África e montar, como uma espécie de quebra-cabeça, ao mesmo tempo que vai entendendo a dimensão do território africano. Utilizamos o mapa para demonstra a extensão territorial e dessa forma, a multiplicidade africana que vai desde a formação de religiosidade, idiomas e modo de pensar o mundo.

Agora chegamos no momento de nossa dissertação, onde temos a escrita de alunos, como eles sentiram quando trabalhamos sobre a ética Ubuntu em sala de aula.

Para Adrielly Ramos – UBUNTU:

Se digitarmos UBUNTU no site google, ele vai nos dizer a seguinte frase: Ubuntu é um termo antigo da região Sul Africana originado na língua Zulu (pertencente ao grupo linguístico bantu) que literalmente significa “humanidade” e geralmente é traduzido como “Humanidade para os outros” ou “Sou o que sou pelo que nós somos”. Entretanto o que nos foi ensinado no ano de 2018 pelo professor Adriano sobre a filosofia africana, diz um pouco mais do que isso. UBUNTU foi à palavra que mais marcou aquele ano, acho que não somente para mim, mas para também o restante da turma, onde a mesma se trata como a base da filosofia africana, que acredita na humanidade, e na família, uma união de laços, onde não é o sangue que nos une, mas sim a forte sensação de pertencimento a aquele lugar. Não só estudamos isso, também vivemos, de forma intensa, com muito carinho e afetividade, aprendemos o significado da base existencial de UBUNTU da forma mais empírica possível, houve momentos em que aquela sala era o nosso lar, e quando se trata de lar não necessariamente tratamos de família, mas nesse aspecto tenho 100% de certeza que era um lar familiar onde eu encontraria uma gama vasta de amigos e de acolhimento, seja de todas as formas possíveis. Creio que talvez essa não seja a definição correta para uma parte da filosofia africana que nos foi ensinada, mas sinceramente foi o que sentimos e vivenciamos. Uma união, onde sentimos as dores do outro, onde somos parte de tudo e todos, de certa forma uma comunidade cheia de vida e amor.

UBUNTU pra você...

Com carinho e muita admiração, Adrielly Ramos. (TURMA- 2018)

O relato da aluna Adrielly Ramos é movido pelos sentimentos, existe uma fenda de criação e internalização do conceito. Não existe uma tentativa de memorização, e sim de interiorizá-lo. Esse atravessamento ela denomina de base existencial. Vamos compor através de narrativas diretas e indiretas sobre o tema, onde traçaremos dialogo frente outros autores, que possam configurar o arcabouço da Filosofia Ubuntu.

Utilizaremos o depoimento de alguns alunos evidenciando a dificuldade que apresentamos em entender desde o significado / ontologia da palavra até o sentir Ubuntu. Após esse relato dialogaremos perante a relação da temática exposta nesse trabalho com o ensino na disciplina de Filosofia. Falar da Filosofia Ubuntu é para além do conteúdo dos livros didáticos, é vivenciar, sentir, praticar, aceitar e respeitar todos os ensinamentos desde nossos ancestrais. É simplesmente olhar para si no seu âmbito mais genuíno.

Ubuntu, Filosofia africana que tem um enorme significado, e eu vi o quanto é importante para sabermos o relacionamento das pessoas do respeito uma com as outras. "Eu sou porque nós somos" ou, em outras palavras "Eu só existo porque nós existimos". Ubuntu quebra as barreiras do individualismo do pensar em si só. É temos que sempre lembrar desse ensinamento de igualdade com o próximo. Ubuntu tem que ser ensinado a todos e ser espalhado para nossa sociedade e todos a nossa volta.

Karolayne Souto Maior (Turma 2018).

A Filosofia Ubuntu perpassa os ensinamentos tradicionais, ela amplia olhares, comportamentos e o principal, nos conecta com o nosso "eu" interior de cada indivíduo. Mogobe Ramose (2011), traça a relação entre a "filosofia do nós" diante do que poderia ser construído acerca da Filosofia Ubuntu, dialogando sobre os efeitos, utilidade e como estamos perdendo o verdadeiro sentido dela em nossas vidas e em sociedade.

O resgate dos valores, sentimentos, aprendizados, ensinamentos estão aquém de tudo já visto. Estamos em labirintos internos que nos aprisionam dos sentimentos mais genuínos possíveis, deixando o indivíduo refém, por exemplo, do consumismo desenfreado, das injustiças cometidas, preconceito, estamos perdendo o ato de humanizar-se uns para com os outros.

Qual a relação do ensino de ética Ubuntu no ensino médio? Podemos ensinar a filosofia Ubuntu dentro de sala de aula? Será que mesmo com as adversidades e contextos que cada aluno traz consigo, ainda assim, conseguiremos ensinar essa tal filosofia Ubuntu? Essas indagações podem ser simples, porém seu nível de profundidade vai depender do que cada profissional encara ou compreende e possui enquanto práxis docente, pois quando falamos em Filosofia Ubuntu, estamos enveredando por campos fecundos e infintos para além dos simples ensinamentos educativos, estamos falando da amplitude que possuímos dentro de nós.

Boa noite, professor. Então, eu posso não saber o que é Ubuntu precisamente. É difícil sintetizar algo em você não está inserido, algo escasso e que raramente percebe-se. Para mim, a sala de aula era como um deserto de afetos, alguns professores e amigos eram como oásis temporários; o mais próximo que eu acho que cheguei de ubuntu. Os abraços, as conversas e os debates para mim isto foi ubuntu, pois foi o que me atravessou. É difícil dizer o que é essa palavra como já mencionei, acho que é uma energia/vibração que é rara de sentir em um lugar onde educação é apenas instrumento, pessoas são descartáveis devido uma ideia psicossomática de consumismo histórico. Eu realmente espero saber o que é essa palavra professor e mergulhar na filosofia africana algum dia. Jean Lucas (2019).

O ato de humanizar-se ou humanização está se perdendo, e a Filosofia Ubuntu aparece para possibilitar o resgate da nossa potencialidade tanto dentro como fora da sala de aula. O

professor que a incorpora em suas aulas dispõe de um arsenal dialógico que perpassa a epistemologia educacional.

Enquanto as temáticas trabalhadas como: ética, política e outros sem buscar uma visão significativa maior que o acúmulo para uma avaliação (prova), o aluno não se entende como participante do processo dentro da lógica do ensino vigente, ao falar sobre ética poderíamos utilizar para além dos temas já conhecidos a Filosofia Ubuntu, ampliando a valorização e resgate das vivências e aprendizados tanto dos alunos quanto dos docentes, pois é essa relação e troca de experiência que pode chegar o mais próximo do ensinar a Filosofia Ubuntu.

Sobre Filosofia Africana e as aulas ministradas pelo professor Adriano Ibiapina através das aulas compreendi que a filosofia africana possui um modo diferente de entender e estudar. A África é concebida como lugar de nascimento. É preciso compreender a noção de tempo e espaço, pluralidade e não mais singularidade. Diferente do que era ensinado na Europa e no modelo de filosofia ocidental que se "prendia" a uma única forma de raciocínio, a filosofia africana sugere outras formas de filosofar (ampliar o estudo sobre); desconstrói toda noção e conhecimento a respeito do povo e da cultura africana na perspectiva branca e constrói, "com suas próprias mãos", seu entendimento por meio do próprio africano. Em sala, foi falado por várias vezes, a transmissão e preservação da filosofia africana, (ao contrário da europeia que se dava restrita à escrita), por meio da fala e o modo de vida. Aquilo que é passado de geração para geração e reflete a ancestralidade (de onde nasceu algo). O professor discutiu sobre as tranças que as meninas fazem no cabelo, e eu me lembro bem que em uma de suas falas, eu recordei quando era criança e minha vó me colocava entre suas pernas e trançava meus cabelos, e aquilo trouxe um outro sentido para mim, de entender que eu estava "fazendo parte" de algo que ela (a minha vó) também fez, minha bisavó e minha tataravó, que eu nem conheci, também fizeram (ancestralidade). E não só isso, mas de que a memória dos mais velhos é uma fonte de conhecimento; o sentido de Ubuntu: o que há do outro em mim? e o que há de mim no outro? Não eu, e sim, NÓS. Esse ano, o cantor Estevão Queiroga lançou a música "Nós" e um dos versos é "Nós/ Aperte os nós/ Pra nunca mais/ A gente se perder", lembrei demais da aula sobre Ubuntu!!!! Falamos da contribuição dessa filosofia na redução do racismo, já que ela não transmite a história e valor do negro (ou africano) sob o olhar europeu, desmitificando o que entendia-se por negro (escravo, sem cultura...) agora observando-o cheio de ideais, cultura, valores e ética. Na última avaliação de filosofia do ano (2018), o assunto tratado foi esse e uma das questões era: "Sociedades africanas e indígenas agem como ecossistema consciente do bem estar coletivo como valor principal. A partir desta sabedoria toda forma de convivência e construção social se dá. Em nossa educação eurocêntrica, capitalista e moderna o valor individual é o que define a convivência e construção social, o resultado é o mundo que conhecemos. E te pergunto, qual é o mundo que você quer para você?" Entendi que responder o que queria para mim seria subverter todo o ensinamento que recebi, pois do ponto de vista ensinado não existe eu, existe NÓS. Não há singular, mas pluralidades (constituídas de singularidades, um pouquinho de mim, um pouquinho de você, um pouquinho de outros e outros, todos juntos formando um plural). E que esse ensinamento vai bem mais além da escrita, e que transcende ao nosso jeito de viver. Quero deixar bem claro que, esse texto não vai conseguir transpor o sentimento e profundidade que as aulas ministradas me trouxeram, e que depois do E.M. eu ainda tenho aprendido com as aulas. (Luana e Silva Barbosa, Nova Iguaçu, 23 de dezembro de 2019).

Com esse recorte de relatos podemos entender que a potência dessa experiência de pensamento possibilitou um desdobramento ativo sobre a matéria tornando o ato de escrever como uma maneira de expor o que foi sentido.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (BOKAR apud BÂ, 2003).

Sabemos que como diz Tierno Bokar que, a escrita é uma coisa e o saber outra. Dessa forma, o que temos nessas passagens é a fotografia, o saber é uma luz que habita dentro de cada um. Em alguns momentos a filosofia se confunde com viver com isso queremos dizer que se as fotografias já evocaram esse campo estético o que fica no interior do indivíduo transcende a tradução.

Sobre o papel da Filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio destacamos sua natureza de levantar questões sobre seu próprio papel, como diz a aluna Sara da Mata Figueiredo da Silva.

Conforme o pensamento de que o filósofo é aquele que tem uma potência, e por esta ele consegue criar um conceito, a partir daquilo que tem dentro dele, devemos tratar a educação como algo que não se vem pronto, como um produto, mas como uma construção, em que os alunos são encorajados, e estimulados a desenvolver o conhecimento que recebem, e não só reproduzir, como máquinas. É extremamente adoecido um sistema que discorre nos ensina e faz nos entender sobre as diferenças de culturas, épocas, movimentos e até de fórmulas matemáticas, que aprendemos a calcular, mas que não consegue entender que nós, os interlocutores somos diferentes, e que se nossas diferenças forem anuladas, nossa potência também será. Assim não podemos dizer que alguém que explica sobre o conceito que outra pessoa criou, é um filósofo, mas podemos dizer que alguém que desdobra os conceitos de outro, criando assim seu próprio é um, da mesma forma é no âmbito escolar, podemos pegar as informações que recebemos como base, mas se elas não forem desdobradas com aquilo que possuímos dentro de nós, segundo nossas particularidades todo um sistema educacional é vão e inútil.

Sara da Mata Figueiredo da Silva – Aluna do 3º ano do Ensino Médio. 2020.

Conforme a citação feita anteriormente, a educação não é algo dado ela se encontra em construção. O aluno deve se empoderar neste processo de aquisição de conhecimento de forma dialógica e não realizar meramente sua reprodução. Podemos ver que a indagação da aluna coloca que para além de ensinar sobre a diversidade e necessário entender a pluralidade dos indivíduos e, portanto se apropriar das potências e anseios que se encontram dentro das pessoas para sua realização ontológica.

3.5 Instaurando outras lógicas.

Como podemos analisar existem forças que estão em produção para romper com a lógica que alimentou o processo colonial, que com a desculpa de levar saber para os que eram desprovidos de tais características. Na verdade eram discursos de domínio e poder sobre estes povos que ocultou sua existência e negou a produção de formação de mundo no plano das narrativas oficiais e da formação educacional, que como continuidade à esta lógica registrou os povos originários como no caso do Brasil, com um imaginário negativo nas páginas dos livros didáticos, tanto dos índios como da população africana, que foi trazida a força para o Brasil e outras partes do mundo.

Sobre isto tivemos um avanço no plano das lutas dos movimentos negros como a lei nº 10.639/2003 que alterou a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e cultura Afro-Brasileira, depois tivemos outra alteração com a lei nº 11.645/2008 incluindo os saberes indígenas. No plano das subjetividades tais dispositivos foram favoráveis para a modificação na produção dos materiais didáticos e da visibilidade desta temática no campo do currículo escolar instaurando assim outra lógica a construção imagética dos materiais didáticos e muito além do dia da Consciência Negra e do dia do Índio, para a problematização de como estes foram invisibilizados no processo da história brasileira e como tal questão deixou marcas profundas na produção do racismo e com a tomada de consciência, para uma luta antirracista e da valorização das tradições e produções no campo do saber.

Enquanto caminho frente os males herdados pela modernidade eurocêntrica, no campo educacional, deve-se buscar a autonomia e emancipação política, tal caminho pode ser pela transdisciplinaridade e o diálogo com outros campos do saber. Refletir, a partir do cotidiano escolar, quais razões colaboram para que os próprios alunos reproduzissem estereótipos negativos sobre si mesmos, de forma naturalizadas pode auxiliar em sua superação.

Desse modo, podemos encaminhar os envolvidos, que são frutos da negação epistêmica, para uma reinterpretação em direção da saída do epistemicídio, estimulando e afirmando outras posturas de existência e resistência frente todo um processo de segregação e desumanização.

3.6 Ainda a muito por fazer

Entendemos que o projeto de pensar outras epistemologias é um projeto ainda em aberto. Embora exista uma produção bastante fecunda precisamos retirá-las da sacralidade dos muros acadêmicos, das revistas especializadas e dos mestrados e doutorados. Atravessar a torre de marfim em direção ao cotidiano da escola. Um dos meios de realizarmos essa travessia é o currículo. Por decolonialidade concordamos que é restaurar estes discursos onde os mesmos foram negados, para além das instituições na forma como experimentamos a vida e o mundo. Exemplo disto, é a dificuldade de falar sobre o racismo em uma sociedade onde ele é estrutural para manter as relações de poder. Nos últimos anos, assistimos as inúmeras lutas dos movimentos negros e a articulação por políticas sociais como as cotas raciais e a luta por permanência nas universidades.

No plano das ideias a contribuição dos autores (a)s utilizados no texto é de suma importância para tomarmos ciência do mundo que nos cerca, sem a produção destes pensadores (a)s e de seus pensamentos não teríamos como escrever uma linha sequer deste trabalho.

Ao mesmo tempo acreditamos que estes movimentos, que estão no campo das possibilidades são bastante potentes. Para visibilizar saberes que foram subalternizados no percurso histórico e levaram a uma subjetividade que assimilou que os valores do colonizador são “superiores” aos dos colonizados, e isto, afetou a construções dos currículos oficiais e ocasionando a reprodução estereotipada nos materiais didáticos. Portanto, buscamos mesmo salientar estes processos e seus impactos nos indivíduos, racismo, necropolítica e colonialidade não são naturais e sim discursos inventados para manter o poder e o medo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um homem tinha quatro filhos. Ele queria que seus filhos aprendessem a não julgar as coisas de modo apressado, por isso, ele mandou cada um em uma viagem, para observar uma pereira que estava plantada em um distante local. O primeiro filho foi lá no inverno, o segundo na primavera, o terceiro no verão, e o quarto e mais jovem, no outono. Todos eles partiram, e quando retornaram, o pai os reuniu, e pediu que cada um descrevesse o que tinham visto. O primeiro filho disse que a árvore era feia, torta e retorcida. O segundo filho disse que não, que ela era recoberta de botões verdes, e cheia de promessas. O terceiro filho discordou; disse que ela estava coberta de flores, que tinham um cheiro tão doce e eram tão bonitas, que ele arriscaria dizer que eram a coisa mais graciosa que ele jamais tinha visto. O último filho discordou de todos eles; ele disse que a árvore estava carregada e arqueada, cheia de frutas, vida e promessas. O homem então explicou a seus filhos que todos eles estavam certos, porque eles haviam visto apenas uma estação da vida da árvore. Ele falou que não se pode julgar uma árvore, ou uma pessoa, por apenas uma estação, e que a essência de quem eles são, e o prazer, a alegria e o amor que vêm daquela vida podem apenas ser medidos ao final, quando todas as estações estão completas. Se você desistir quando for inverno, você perderá a promessa da primavera, a beleza de seu verão, a expectativa do outono. Não permita que a dor de uma estação destrua a alegria de todas as outras. Não julgue a vida apenas por uma estação difícil. Persevere através dos caminhos difíceis, e melhores tempos certamente virão de uma hora para a outra.

(Autor desconhecido)

A citação acima fala sobre o impacto das estações e das impressões que a mesma causam a cada um, o processo de escrita teve estes estágios: inverno, primavera, verão, e outono poderíamos utilizar as noções de tempo como kronos, Aíôn e Kaíros, porém optamos pelas quatro estações por entendermos que a poética por trás desta história diz muito do trabalho acadêmico e da travessia ocorridos nesta dissertação, não podemos julgar o trabalho em apenas uma estação, no caso capítulo. Isso sinaliza que estamos findando este trabalho, encerrando um ciclo e abrindo outro.

Os caminhos que atravessamos na travessia foram em muitos momentos decisivos. Existe um ditado árabe bastante interessante que diz: “Quem planta tâmaras, não colhe tâmaras!” este ditado parte do pressuposto que como as tâmaras demoram bastante para darem frutos, os que plantam nem sempre podem colher os frutos, se hoje escrevemos os frutos (ideias) foram lançados há anos atrás, as lutas dos teóricos por mudanças de pensamento, dos movimentos sociais as batalhas do Movimento Negro frente ao racismo. Como educador lanço estas sementes que se encontram neste trabalho e espero que as mesmas floresçam em uma velocidade que a Filosofia como instrumento antirracista não se torne páginas empoeiradas no tempo e sim prática.

Parafrazeando Djavan (1992) na música Linha do Equador: “Se eu tivesse mais alma pra dar eu daria, isso pra mim é viver”. Ficamos por aqui, porque é necessário um final de um texto mesmo que ele seja fruto de nossa prática a mesma ganha asas para outros voos.

Nossa dissertação buscou traçar linhas do pensamento e neste sentido, o ensino de Filosofia assim com uma agulha, vai abrindo e juntando os pontos entre as possibilidades do currículo como um artefato social e o diálogo com os saberes, assim como uma costureira para adquirir a sua prática leva bastante tempo, vamos tecendo o currículo e o ensino da disciplina de Filosofia estabelecendo como condição do pensamento e, portanto autonomia e senso crítico como ao trabalhar com a Filosofia africana fortalecemos a luta antirracista.

O Currículo é um campo dinâmico é, portanto, pode mudar de acordo com as realidades vigentes, ao mesmo tempo a disciplina de Filosofia ainda necessita problematizar sobre os impactos das relações raciais em especial no caso brasileiro, contudo não achamos que é somente a disciplina de Filosofia no Ensino Médio que tem essa característica no caminho formativo do aluno como nas outras áreas, embora intrínseco a Filosofia o ato de pensar não se encontra em seu monopólio.

Acreditamos que a Filosofia é como uma mãe que cria seus filhos e os lançam ao mundo e que estes sabem onde voltarem quando atordoado por inúmeras perguntas. Nas palavras da filósofa bell hooks que defende que é bastante importante tem múltiplas vozes dentro do âmbito educacional a mesma afirmava que: a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar (HOOKS, 2013). É diante dessa plantação que todos temos que trabalhar na luta contra o racismo e por uma educação antirracista.

Nossa pesquisa partiu da hipótese que o ensino de Filosofia pode auxiliar na caminhada antirracista por trazer novas significações sobre as produções de saberes em específico a Filosofia africana, como isso ressaltamos as possibilidades de formação emancipatória já que durante muito tempo os saberes ditos não ocidentais ficaram fora do cânone da Filosofia.

Frantz Fanon, afirma que: O colonizado é um perseguido que sonha permanentemente transforma-se em perseguidor. (FANON, 1961) em mesmo sentido, Paulo Freire afirma que *quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor* (FREIRE, 2003) assim podemos lançar sementes para quem sabe em um futuro próximo germinar uma sociedade que respeite pluralidade.

Tateando a partir do campo das possibilidades. Esperança e coragem são elementos e forças de lutas. De que precisamos para lutar para a etapa da tomada de consciência coletiva frente ao racismo e o processo anticolonial do pensamento.

Desvelar e retirar obstáculos do caminho, fazer que este caminho seja não só do professor também do aluno e de toda comunidade escolar. Que implicações está concepção de saber docente trazem? Em meio a inúmeras perguntas tomamos as palavras de Freire em “Pedagogia da Esperança” que diz: “Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo.” Portanto, a luta é coletiva.

Ainda no campo das perguntas: Que tempo damos às palavras que nos chegam? É possível nomear silêncios? Queremos nomeá-los? O que nomeamos neste eco é sinônimo do que é dito nesse silêncio? As perguntas sobre o fim do racismo estrutural em nossa sociedade, o ocultamento e silenciamento das epistemologias para além dos cânones ocidentais.

Nestes caminhos repletos de possibilidades e desafios nascem outras perguntas e problemáticas que contudo não levam a desesperança.

Acerca do que se percorre para na construção de uma sociedade justa salientamos e provocamos que sonho que se sonha só é sonho, sonho que se sonha em coletivo é ação. Os caminhos vão ganhando os passos dos outros que de inúmeras formas ajudaram a nutrir nossa caminhada para as veredas da vida. A escrita é o ato de tomada de consciência da diáspora para fomentar outras narrativas fora da curva hegemônica.

Desse modo, podemos frisar que existem movimentações de ressignificação no campo da formação de subjetividades para além da subalternidade, destituindo assim todo uma estereotipia alicerçada por estigmas sociais mantenedora do racismo.

A luta por ressignificação passa pelo conhecimento dos acontecimentos e desdobramentos históricos que culminaram na modernidade/colonialidade para sua superação no plano das ideias.

As forças pulsantes para reinstaurar o pensamento descolonizado, aberto a novas possibilidade de formar conhecimento é um processo de descolonização e ao mesmo tempo, uma reinterpretação das narrativas que forjaram os discursos de dominação de corpos e mentes e que agora, são sinalizados com o deslocamento do pensamento diaspórico não no limite da noção/conceito de território, e sim da consciência como uma extensão de território composta pelo pensamento que toma sua realidade como condição essencial para a produção de epistemologias.

Quando falamos de disputas epistemológicas não se trata de rivalizar com os saberes estabelecidos basilares do status quo dominante e hegemônico, e sim estamos afirmando sobre a produção de saberes entendidos como validos que ganham um corpo teórico e prático.

Um itinerário digamos intercultural, haja vista, que o multiculturalismo apenas reconhece aos culturas sem contudo problematizar de forma densa tal questão. Existe uma polifonia nesta produção de saberes, diversos sotaques e línguas, os locais de enunciação do saber agora já não se restringem a Europa e sim vários outros países destituindo um saber único e que tinha um lócus de enunciação.

Afinal, o pensamento possui uma geografia? Com os movimentos atuais de produção de saber na diáspora podemos entender que não, embora tomem a realidade onde estão inseridos como base para sua produção não passam pela arrogância de serem únicos produtores de fala e sentidos.

Estabelecendo outros locais de enunciação e outras formas de tomar a realidade frente à formação das mentalidades, neste sentido, os efeitos da dispersão causados pela diáspora se convertem em forças criativas que buscam uma compreensão de suas raízes, levando em conta que para além do território existe uma ancestralidade que é um elo entre o espaço e o tempo.

As tradições e os saberes populares cheios de transmissões familiares vão ganhando visibilidades e gerando orgulho e pertencimento a um grupo, entendendo que saberes pertencem a diversos povos e culturas e não privilégios de alguns como foi significado no processo de colonização do saber e do ser.

Para demonstrar a diversidade do continente africano utilizamos as narrativas autobiográficas de MBEMBE (2019); HAMPÂTÉ BÂ (2003); SOUSA (2001); ADICHE (2019) para diante destas memórias compreender os desdobramentos de quando utilizamos a palavra África.

O ser humano não é uma unidade monolítica, limitada a seu corpo físico, mas sim um ser complexo habitado por uma multiplicidade em movimento permanente. Ele não se trata, portanto, de um ser estático, ou concluído. A pessoa humana, como a semente, evolui a partir de um capital primeiro, que é seu próprio potencial e que vai se desenvolvendo ao longo da fase ascendente de sua vida, em função do terreno e das circunstâncias encontradas. As forças liberadas por esta potencialidade estão em perpétuo movimento, assim como o próprio cosmos. (HAMPATÉ BÂ, 1981)

Amadou Hampate Bâ ao afirmar que o ser humano não é uma unidade monolítica, demonstra a possibilidade do ser humano está em um processo de abertura diante das inúmeras mudanças que ocorrem na vida, existe uma multiplicidade de movimentos permanentes. A pessoa humana é, portanto como uma semente que de acordo com o terreno que é lançado, e aqui terreno confunde-se com a própria vida e as circunstâncias dialogam

diretamente com suas potencialidades, Hampatê Bâ evitando as armadilhas de uma possível padronização sobre a África remete que essa noção de pessoa não é válida para toda África Negra e que a mesma limita-se às tradições do Mali. Assim também foi nossa dissertação sem a pretensão de totalizar o que é África ou a própria filosofia africana e sim como a mesma tem características potentes e abrangentes e que mesmo diante do epistemicídio se encontra hoje para análise e estudo.

Entendendo que a educação é um processo dialético, também buscamos uma construção de saberes com os alunos tanto no campo dos sentidos (desenhos) como no formato de texto e nesse desdobrar que a Filosofia enquanto disciplina no Ensino Médio ajuda no espírito crítico e na formação humana.

Se o Altericídio tem como prática retirar qualquer traço de semelhança e sim transformar o outro em objeto ameaçador que por isso deve ser neutralizado de qualquer forma temos a xenofilia forma de hospitalidade e de aceitação do outro de como ele é.

Existe uma palavra em *igbo* língua utilizada na Nigéria que se chama *nkali* que podemos traduzir como “ser maior do que o outro” a história tem o poder de construir imagens, de traçar horizontes e dessa forma tornar fixa uma ideia como também pode modificá-la. A ética Ubuntu não se trata de ser maior que o outro e sim que “eu sou porque nós somos” nas palavras do sociólogo Maurice Halbwachs “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” em meio as memórias como na música eternizada por Miriam Makeba "Khawuleza", que fala dos tempos do Apartheid, quando as crianças viam os carros da polícia a dirigir-se ao Soweto e corriam a chamar pelas suas mães, pedindo que se escondessem. "Khawuleza Mama!" ou significa simplesmente "Depressa, mamãe!" a produção da filosofia Ubuntu é uma afirmação ontológica, ou nas palavras do filósofo da África do Sul Mogobe Bertrand Ramose a filosofia é um projeto de libertação humana. Buscando assim destituir que o africano é ontologicamente estável, ou seja, imutável. A filosofia Ubuntu busca o movimento e tem relação com abertura e dessa possibilidade de movimento rompendo com as construções de imagens fixas instauradas pelo processo colonial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma História única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Claudia. Problemas da relação educação-cidadania na história brasileira. In: FELGUEIRAS, M.L. E VIEIRA, C. E. (orgs). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010.
- ALVES, Dalton José. A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (Impresso), v. 17, p. 177-187, 2009.
- ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 13ed. Campinas (SP): Papirus, 2007.
- AMORIM, Cláudia. **Literaturas Africanas I: volume 1**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015.
- ANGELOU. Maya. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2018.
- ANGELOU. Maya. **Ainda Assim eu me levanto**. Poesia Completa. São Paulo: Editora Astral Cultural, 2020.
- ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.
- ARAÚJO, Ilze Arduini de; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. Discriminação racial em sala de aula In: RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do. **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012. p. 523-540.
- ARÊAS, James. A aventura involuntária: sentidos e devires em Gilles Deleuze. In: BUNO, Mário; CHRIST, Isabelle; QUEIROZ, André (orgs). **Pensar de outra maneira: a parit de Cláudio Ulpiano**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007, p. 13-25.
- ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**. Arquivos pessoais, Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), v. 11, n. 21, p. 9-34. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 20 jul. 2020.

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

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.59-91.

BADOE, Adwoa; DIAKITE, Baba Wagué. **Histórias de Ananse**. Editora: SM. São Paulo (SP), 2006.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decoloniedade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, Brasília, p.15-24, jan-abr. 2016.

BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. **Rue Descartes**, 2, n.36, p. 7-17, 2002. Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes.

BONINI, Roberto. Verbete *Polis*. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. (Orgs.). **Dicionário de Política**, v. 2. 13 ed., 5 reimp. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em 17 fev. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm >. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB nº 38**, de 7 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em 17 fev. 2018.

BRASIL. **Lei 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, 20/12/1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso 17 fev. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CARR, Edward Hallett. **Que é história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

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

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo.** 1 ed. 1978. Disponível em: <https://rebeldesistemico.files.wordpress.com/2016/11/discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

DANTAS, Luís Thiago Freire. A teoria ética do Ubuntu no ensino de Filosofia: Reflexões a partir de um livro didático de Ensino Médio. **Sotaques e Fronteiras**, v. I, jan. 2018.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Descolonização Curricular: a Filosofia africana no Ensino Médio.** São Paulo: Editora PerSe, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução: Heci Regina Candiani (1 Ed.). São Paulo: Boitempo, 2016.

DIOP, Cheikh Anta. **A unidade cultural da África Negra.** Luanda/Ramada: Mulemba/Pedago, 2014.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** V. II, Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Volume I. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1994.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Lisboa: ULISSEIA limitada, 1961. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/fanon/1961/condenados/01.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp. Ed. 14, 2013.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva.** 1Ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 36ªed, 2003.

FRUTUOSO, Adelcides. **Questões étnico-raciais no ensino de Filosofia: análise de livro didático.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2015.

GARRIDO, Toni; Bino; Lazão; Da Ghama. CIDADE NEGRA. **Estrada.** Gravação 1998. Formato: CD. Faixa 5. Álbum Quanto mais curtido melhor. Gravadora: Epic Records.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v.12, n.1. abr. 2012.

- GOMES, Nilma. Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília DF: MEC, 2005. p. 143-154.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GUIMARÃES, Antonio. Sergio. A. “A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra”. **Novos estudos** - CEBRAP, São Paulo, n. 81, p. 99-114, jul. 2008.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p.73-91, maio 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- HAMPÂTE, Amadou Bâ. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução: Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.
- HESSE, Hermann. **Demian**. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- IBIAPINA, Adriano Ferreira. (IN) visibilidade epistemológica no ensino de filosofia: em busca de outros saberes. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, out. 2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MARLEY, Bob & The Wailers. Redemption Song. Lado B: One Drop. Lançamento outubro de 1980. Gravadora: Island Records/Tuff Gong. Composição Bob Marley. Album Uprising. Produção Bob Marley e Chris Balckwell.
- MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: O princípio da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MARTINS, Charles. **Museu Afrodigital**. 2017. Disponível em: <http://www.museuafrodigital.com.br>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 2 ed.. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1edições, 2018.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkim. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.111-127.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. E Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Negritudes**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 12 out 2018.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Travessia**. Gravação 1966-1967. Formato: LP/CD. Gravadora (s): Codil/Ritmos (LP original), Som Livre (LP, reedição), Dubas Música (CD, reedição), Iris Musique (CD, França). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47456>. Acesso em: 20 maio 2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de sociologia** da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2019.

PIMENTA, Alessandro & PIMENTA, Danilo. O ensino de filosofia e o ato de filosofar. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 13-24, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In. SANTOS, Boa Ventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p 73-118.

QUINTANA, Mario. **A cor do invisível**. 6. ed. São Paulo: Globo, 2003.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Tradução: Dirce Eleonora Nigro Solis; Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. 4, out. 2011.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do Ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, por Éder Carvalho Wen, p. 324 - 330, 2002.

REIS, Marilise L. M. R. A Diáspora e o Movimento Social das Mulheres Afrodescendentes das Américas. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11. 2011. **Diversidades (Des)igualdades**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. 07 a 10 de agosto de 2011, Campus de Ondina

RIBEIRO NETO, Alexandre. Tenha piedade de nós: a Instituição escolar como objeto de pesquisa. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8., 2008. “**Sociedade, Estado e Educação: um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI**”. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 7- 8 jul. 2008

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa. (Org.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. 1ed. Rio de Janeiro: Perse, 2017, p.187-192.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8a. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. 1).

SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais! Seção Brasil 500 d.C., p. 5-8, 24 jan. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm>. Acesso em: 23 maio 2020.

SEIXAS, Raul. **Prelúdio**. Gravação 1974. Formato: LP, CD relançamento. Gravadora(s): Philips Records (LP e CD até 1998). Lado B. Álbum Gita. Produção: Marco Mazolla.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOMET, Yoporeka. **África e a filosofia**. In: Revista Sísifo, Feira de Santana, n. 4, v. 1, 2016. Disponível em: <http://www.revistasisifo.com/2016/11/a-africa-efilosofia.html>. Acesso em 16 maio 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Hathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias de educação no Brasil**, v.3: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

VIANA. Djavan Caetano; VELOSO, Caetano. **Linha do Equador**. Gravação 1992. Formato: LP/CD. Gravadora(s): Columbia. Faixa 4. Álbum Coisa de Acender. Produção: Djavan, Ronnie Foster.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: MEMÓRIAS del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 abr. 2007.