



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CEAD- CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

**O ESPAÇO FILOSÓFICO COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA ÉTNICO-
RACIAL DOS CORPOS NEGROS**

TERESINA– PI

2022

O ESPAÇO FILOSÓFICO COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA ÉTNICO-RACIAL DOS CORPOS NEGROS

ANTONIO JOSÉ DOS SANTOS SOUSA

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Filosofia / Mestrado Profissional em Filosofia do núcleo da Universidade Federal do Piauí- UFPI – como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre no Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Nogueira do Rêgo Monteiro Villa Lages

TERESINA– PI

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processos Técnicos

S725e Sousa, Antonio José dos Santos.
O espaço filosófico como ferramenta de resistência étnico-racial
dos corpos negros / Antonio José dos Santos Sousa. -- 2022.
258 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro
de Educação Aberta e a Distância, Mestrado Profissional em
Filosofia, Teresina, 2022.

“Orientador: Prof. Dr. Lucas Nogueira do Rêgo Monteiro Villa
Lages.”

1. Negritude. 2. Biopolítica. 3. Governamentalidade.
4. Resistência. 4. Racismo. I. Lages, Lucas Nogueira do Rêgo
Monteiro Villa. II. Título.

CDD 172

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite - CRB3/1004

ANTONIO JOSÉ DOS SANTOS SOUSA

O ESPAÇO FILOSÓFICO COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA ÉTNICO-RACIAL DOS CORPOS NEGROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Linha de Pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia

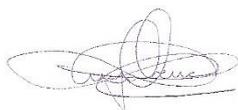
Orientador: Prof. Dr. Lucas Nogueira do Rego Monteiro Villa Lages

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Lucas Nogueira do Rego Monteiro Villa Lages

Orientador



Prof. Dr. Luizir de Oliveira- UFPI

Membro Interno



Prof. Dr. Alcione Corrêa Alves – UFPI

Examinador Externo ao Programa

“Todas as vezes em que um homem fizer triunfar a dignidade do espírito, todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato” [...]” (FANON, 2008, p.187)

Dedicatória

Dedico essa dissertação, certamente, a quem colaborou diretamente comigo: meu filho Isaías, minha esposa Indara e orientador Dr. Lucas Villa, sem o qual não teria concluído essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação em Filosofia do núcleo da Universidade Federal do Piauí- UFPI. E, em especial aos seus professores que sabiamente contribuíram com ferramentas educacionais que possibilitasse prosseguimos na pesquisa.

Ao prof. Dr. Luizir de Oliveira, figura talentosa, que me proporcionou uma inquietude em procurar filosofar numa perspectiva africana/afro-brasileira.

Ao mestre e orientador, prof. Dr. Lucas Villa, agradeço imensamente a confiança depositada e as gratas contribuições; agradeço também pela paciência e pela generosidade em ensinar ao um estudante de mestrado o olhar crítico e acadêmico que esse deve possuir.

Agradeço aos meus pais, irmãos, sobrinhos, a minha esposa Indara e ao meu filho Isaías pela compreensão que tiveram nesse tempo que tive excluído das fases mais importantes de nossa família.

À minha amiga Mônica Sampaio, agradeço pelas trocas de experiência que tivemos, e que fizeram com que eu pudesse chegar em alguns locais dessa caminhada acadêmica fortalecido de ânimo extra.

Agradeço, também de forma especial, a grata presença dos membros da minha banca de qualificação, os/as professores/as Assunção de Maria, Luizir Oliveira, Edna do Nascimento e Lucas Villa pelas valiosas dicas para pensar filosoficamente as relações étnico-raciais como ferramenta, para uma educação antirracista nas aulas de filosofia no ensino médio. Agradeço também ao prof. Dr. Alcione Corrêa Alves por aceitar o convite a participar dessa banca de defesa.

Agradeço de forma respeitosa, a Deus, divindade que roguei/pedi em vários momentos ajuda para enfrentar meus desânimos, meus momentos depressivos, minhas inquietudes e o pânico de desistir.

RESUMO

Esta pesquisa intitulada: “O espaço filosófico como ferramenta de resistência étnico- racial dos corpos negros” tem como tema estudo do ensino de filosofia sobre um recorte étnico- racial, na instituição de ensino Prof.^a Eliza Sousa, situada na cidade de União, no Estado do Piauí. Esse estudo apresenta propostas de intervenção, no ensino escolar de filosofia, capazes de problematizar as questões étnico-raciais, permitindo a difusão de discursos antirracistas e a ressignificação/resistência de corpos negros, assim como também insere nos debates da disciplina de filosofia autores e conceitos que contextualizam reflexões sob a perspectiva étnico-racial e a educação antirracista; analisa os dispositivos de saber-poder racial implícitos ou explícitos da disciplina de filosofia da escola Professora Eliza Sousa, tal como trabalha os conceitos-chave de poder disciplinar, biopolítica e governamentalidade, oriundos da filosofia de Michel Foucault, com foco nas relações étnico-raciais nas instituições escolares. Desse modo, o problema de pesquisa é pensar, a partir do ensino filosófico, formas representativas de resistência aos mecanismos biopolíticos que excluem as relações étnico-raciais da construção de narrativas educativas. Nesse sentido, o estudo afirma que: a inserção de leituras representativas acerca do pensamento étnico-racial no ensino escolar de filosofia, em uma sociedade como a nossa, instrumentalizada pelo pensamento eurocêntrico, pode contribuir profundamente para a construção de um pensamento crítico sobre o racismo. Nesse contexto, a pesquisa se desenvolve a partir do estudo de alguns aportes das teorizações de Michel Foucault (2010) sobre os mecanismos biopolíticos de saber-poder, que são exercidos sobre a vida como formas de governo, estudados pelo autor em sua trajetória literária no *Collège de France*. De igual modo, analisa-se as contribuições de Achille Mbembe (2018) do pensamento crítico pós-colonial, que narra formas de pensar o racismo no contexto social atual. Nessas discussões, procura-se associar também as ideias de Fanon (2008), Almeida (2020), Nogueira (2014), Munanga (2016); bem como de outros pensadores que estudam formas de resistência às práticas racistas, dentro da perspectiva de um ensino de filosofia, que contemple a pluralidade étnica e cultural de povos africanos e afro-brasileiros.

Palavras-chave: Negritude; Biopolítica; Governamentalidade; Resistência; Racismo.

ABSTRACT

This research entitled: “The philosophical space as a tool of ethnic-racial resistance of black bodies” has as its theme the study of the teaching of philosophy on an ethnic-racial cut, in the teaching institution Prof.^a Eliza Sousa, located in the city of União, in the state of Piauí. This study aims to present proposals for intervention in the school teaching of philosophy, capable of problematizing ethnic-racial issues, allowing the diffusion of anti-racist discourses and the resignification/resistance of black bodies, as well as inserting authors and concepts that contextualize reflections from an ethnic-racial perspective and anti-racist education; It also analyzes the implicit or explicit devices of racial knowledge-power of the discipline of philosophy at the Professora Eliza Sousa school, as it works with the key concepts of disciplinary power, biopolitics and governmentality, deriving from Michel Foucault's philosophy, with a focus on ethnic-racial relations in school institutions. Thus, the research problem is to think, based on philosophical teaching, representative forms of resistance to biopolitical mechanisms that exclude ethnic-racial relations from the construction of educational narratives. The study's hypothesis is the statement that: the insertion of representative readings about ethnic-racial thinking in school philosophy teaching, in a society like ours, instrumentalized by Eurocentric thinking, can deeply contribute to the construction of a critical thinking about the racism. In this context, the research is developed from the study of some contributions of Michel Foucault's (2010) theorizations on the biopolitical mechanisms of knowledge-power that are exercised over life as forms of government, studied by the author in his literary trajectory at the Collège from France. Likewise, the contributions of Achille Mbembe (2018) to post-colonial critical thinking are analyzed, which narrates ways of thinking about racism in the current social context. In these discussions, we also tried to associate the ideas of Fanon (2008), Almeida (2020), Noguera (2014), Munanga (2016); as well as other thinkers who study forms of resistance to racist practices, within the perspective of teaching philosophy that contemplates the ethnic and cultural plurality of African and Afro-Brazilian peoples.

Keywords: Negritude; Biopolitics; Governmentality; Resistance; Racism.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. SABER E PODER SOBRE OS CORPOS NEGROS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	19
2.1. FAZER VIVER E DEIXAR MORRER	20
2.1.1 Governamentalidade “soberana” e “disciplinar”	23
2.1.2 Biopolítica e necropolítica	26
2.2 OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DO SABER-PODER	34
2.2.1 Os dispositivos de saber-poder no ensino de filosofia	37
2.2.2 A perspectiva decolonial como via de combate ao epistemicídio	43
3. DISPOSITIVOS DE SABER-PODER ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE FILOSOFIA	49
3.1 DISPOSITIVOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO RACIAL NO ENSINO DE FILOSOFIA	51
3.1.1 Matrizes curriculares nacionais	55
3.1.2 Livros didáticos	63
3.1.2.1 <i>Análise da construção do discurso e da imagem negra nos LDFD e LDFIF</i>	66
3.1.2.1.1 <i>Apresentação do estudo de análise do LDFD</i>	70
3.1.2.1.2 <i>Apresentação do estudo de análise do LDFIF</i>	87
4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA UNIDADE ESCOLAR PROFA. ELIZA SOUSA: percepções de alunos e professores	92
4.1 AS PERCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	94
4.1.1 Percepções dos alunos sobre relações raciais na filosofia	97

4.1.1.1 Fala de alunos do ano letivo de 2022	100
4.1.1.2 Fala de ex-alunos	107
4.1.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NA FILOSOFIA.....	112
5. FERRAMENTAS PARA REDESCRIÇÃO DO ENSINO FILOSÓFICO, EM PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL: proposta de intervenção.....	119
5.1 FILOSOFIA UBUNTU: AFROPERPECTIVA E O HUMANISMO	121
5.1.1 Etnofilosofia	122
5.1.1.1 Ensinos ancestrais africanos	124
5.1.1.2 Provérbios e contos africanos	127
5.1.2 Afroperspectividade brasileira	136
5.2 (RE)PENSANDO A FILOSOFIA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO.....	141
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
7. REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE - A.....	163
APÊNDICE- B	164
APÊNDICE- C.....	165
APÊNDICE- D.....	166
APÊNDICE - E	245
APÊNDICE - F	246
ANEXO - A.....	247

1. INTRODUÇÃO

“Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão.”

(HOOKS, 2017, p. 51)

As reflexões que bell hooks (2017) oferece no contexto de inclusão e exclusão da população negra no processo de escolarização nos levam a pensar que as discussões sobre tematizações da negritude não são, nem de longe, discutidas como deveriam ser. E sobre esse percurso, relembro que a escolha por ensinar e aprender filosofia surgiu pelas primeiras e mais diversas inquietações, não tão claras, de quem sou, do meu papel no agir em sociedade, do modo como posso ou devo problematizar minhas diversas opiniões que, por vezes, não ouvidas, tornaram-se excêntricas quando percebidas pelos meus semelhantes, nas vivências que carregamos, nas reflexões que promovemos e no modo como entendemos, percebemos e transmitimos nossos conhecimentos. Estudo de um pensamento subjetivo do eu, mas que está muito enraizado no nós, em corpos negros. Corpos que durante séculos foram governados, inferiorizados e impedidos de manifestar suas perspectivas, modos de vida, conhecimentos e saberes, em grande período da história, que tão presente se faz hoje, nos mecanismos para não pensar, não estudar e muito menos levantar opiniões. E nesse cenário, podemos considerar que há poucos aspectos sociais representativos, a ilustrar, por exemplo, pelos dispositivos que estão presente na situação, educacional, econômica e social do Brasil. Assim, utilizamos, nesta dissertação, o termo "dispositivo" no sentido proposto por Michel Foucault, que o define como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, P. 244)

Nesse contexto, que Foucault apresenta o termo dispositivo, podemos elencar que há uma carência em discussões sobre o papel/participação negra nos currículos educacionais de ensino. Situação que mostra o racismo estrutural sendo representado por mecanismos biopolíticos no Brasil, a partir do processo de colonização forçada de povos africanos para

servir aos interesses de uma visão eurocêntrica, que afirma que recebemos os mesmos direitos e atribuições como quaisquer outras vidas.

Esses dispositivos adotados pelo País para se autoproclamar democraticamente racial e fazer do uso do termo “meritocracia” um lema: “Tudo depende do mérito”, esquece de ponderar as diversas disparidades brutais em índices de analfabetismo, homicídios, taxas de desemprego e encarceramentos de corpos negros. Dados que são apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad (IBGE, 2019), citados por Nathália Afonso (2019), que no critério de declaração de cor ou raça, dos 209,2 milhões de habitantes do País, apenas 19,2 milhões assumem-se como pretos, enquanto 89,7 milhões declaram-se pardos. Com isso, nós que nos autodeclarámos negros, no Brasil, representamos 56,10% do total da população, parâmetro que serve para ratificar que desde a virada do século XIX para o século XX, a construção do perfil demográfico da população brasileira passava pelo processo de miscigenação, como alternativa para reforçar e manter as características dos brancos em contraste com o avanço crescente da população dos nossos antepassados negros. Como descreve Schwarcz:

O país era visto como uma nação composta por raças miscigenadas, porém, em transição. Essas, passando por um processo de cruzamento e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco. (SCHWARCZ, 1993, p. 12).

Outra autora que também aborda esse aspecto é Cida Bento (2002), quando explica que o termo branquitude é um conceito inventados pelos brancos como forma de legitimar um lugar racial. Nas palavras da autora:

Considerando (ou quiçá tentando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. (BENTO, 2002, p.25)

Dentro dessas abordagens apresentadas pelas autoras compreendemos que o termo “branqueamento”, muito discutido no início do século XX, tinha como argumento apresentar uma solução para os possíveis “desarranjos” causados pelas formas de colonização da população brasileira, intensificados mais tarde com a sanção da lei da abolição, em 1888, e a partir disso, a conduta econômica ponderava que o atraso do regime econômico do Brasil, e sua posição rebaixada em relação aos outros países em desenvolvimento, justificava-se ao relacionar com a questão racial.

Nesse itinerário, podemos também apresentar como dispositivos de governamento da população a situação histórica do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro, mediante os retrocessos, avanços e integrações da disciplina no currículo, que se apresentam a partir do estabelecimento de normas que direcionam o ensino no País, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que foi alterada, no art. 36, pela Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008), incorporando a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, além de agregar outras propostas, como as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais¹, em especial a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que inclui a obrigatoriedade de estudos sobre a cultura, a história, conhecimentos e memória de povos africanos e da formação afro-brasileira, e a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008a), que substituiu a lei anterior, acrescentado a cultura indígena, e tornando obrigatório o ensino dessas culturas, nas redes públicas e privadas, em todos os níveis educacionais do território brasileiro.

Essas leis, sob o domínio prático, vistas em macroconceito, ficam circunscritas a uma pequena parcela da população, restando à maioria, como supracitado acima, nós negros, o desconhecimento dos instrumentais legais que gerenciam, impulsionando a pensarmos que as reformas governamentais, além de gerenciar corpos, usam o poder para manipular, modificar e direcionar tanto a população no âmbito externo e interno das instituições escolares como nos aspectos materiais relacionados ao enquadramento da grade curricular nos currículos, nos livros didáticos e nos planejamentos docentes de ensino eurocêntrico, que a princípio ressaltam a prática “democrática igualitária²” de um ensino plural na rede pública brasileira. A respeito desses conceitos legais na educação, muitas problematizações são fundantes, entre elas, destaco as seguintes: o que interfere na não efetivação de outras formas de conhecimento como prática reflexiva no ensino de filosofia do ensino médio? Por que, mesmo sendo leis que partiram das reivindicações do segmento negro organizado, os conteúdos e mecanismos de aprendizagem ainda não são efetivados dentro de sala de aula? Em um país como o Brasil, fruto de um processo de colonização e exploração da população, hoje, após quase quatro séculos desses acontecimentos, por que não incluem e efetivam uma educação antirracista nos fundamentos, princípios e planos pedagógicos?

¹ O estudo do termo relações étnico-raciais nessa dissertação, entre outras abordagens mostra uma análise sobre a população negra e o encontro/desencontro da cultura, saberes e representatividade propagadas perante alguns deslocamentos conceituais para área educacional, assim como inferências dessas discussões ao que pensa Michel Foucault (2008) sobre biopolítica, e, Achille Mbembe (2018) sobre racismo.

² No Brasil, nas posturas educacionais apresentadas desde o período Imperial até a atualidade, é visível um processo educacional engessado em um modelo etnocêntrico, com posturas racistas sobre os aspectos de gênero, etnia e regionalidade, fatos que mostram, decisivamente, um pensamento não democrático e não igualitário.

Diante dessa inquietante forma de perceber a realidade do ensino médio brasileiro, a partir do contexto do ensino de filosofia e das relações étnico-raciais na construção de narrativas educativas, levanto o seguinte problema: como pensar, a partir do ensino filosófico, formas representativas de resistência aos mecanismos biopolíticos que excluem as relações étnico-raciais da construção de narrativas educativas? Esse questionamento reverbera a ideia de que a filosofia representa uma ferramenta oportuna aos processos de discursividades críticas, reflexivas e rigorosas sobre o ensino da afrocentricidade e afroperspectividade, presentes nos ambientes socioeducacionais, tão necessárias para compreender as relações étnico-raciais, através de conceitos biopolíticos e necropolíticos circulantes nas instituições educacionais. Tais conceitos reforçarão a ideia condescendente de que a população segue determinadas normas eurocêntricas que excluem de maneira racista o pensamento negro, ora pelo silenciamento étnico de saberes diversos do País, ora pela ausência de representatividade. Isso faz com que a execução desta pesquisa seja um bom momento para discutirmos o racismo e a história da nossa negritude como temática escolar, em especial, no ensino de filosofia, a partir das produções filosóficas africanas orais e escritas circulante principalmente no território brasileiro. Assim, acreditamos que a inserção de leituras representativas sobre o pensamento étnico-racial no ensino escolar de filosofia, em uma sociedade como a brasileira, marcada pela herança escravista e epistemologicamente colonizada pelo pensamento eurocêntrico, pode contribuir profundamente para pensarmos de maneira crítica os tipos de racismo acentuados sobre os corpos negros.

Nessa análise, inicia-se do pressuposto de que pontos relevantes sobre a história da população, em especial suas formas de pensar, no atual cenário, não são discutidos. Não se vê um grande percentual de negros em altos cargos públicos, em elevados cargos executivos; e inversamente, observa-se um grande número de trabalhos análogos à escravidão, com exorbitante carga horária, baixos salários, péssimas condições sociais à sobrevivência, assustadores números de encarceramento, que mostram o conceito do racismo em grande parte imperceptível aos olhos da sociedade, mas vivencial no nosso cotidiano, ao ser manifestado pelo controle do Estado, através de dispositivos biopolíticos que influenciam quem merece viver ou morrer. Com esse panorama, também se observa um constante estado de exceção e suspensão dos direitos básicos à sobrevivência, que ficam à sombra do poder que domina, massacra, inibe e controla, conduzidos pelo pensamento eurocêntrico produzido no Brasil, com perfil bem direcionado de quem merece ou não as prerrogativas de viver aos cuidados do Estado. Com isso, ressalta-se que a falta de políticas públicas repercute em péssimos

indicadores na educação, saúde, segurança e renda, contribuindo para a normalização de uma representação de corpos negros subalternizados.

Para construir essa linha de pensamento, apresentam-se conceitos-chave da filosofia de Michel Foucault (2012), fazendo correspondência com as tensões presentes nas relações étnico-raciais nas instituições escolares, contextualizando discursos e autores a serem inseridos nos debates da disciplina de filosofia, para fomentar reflexões sob uma perspectiva em educação antirracista. Nesse propósito de apresentar um estudo analítico e arqueológico dos mecanismos de racismo presente nas instituições escolares, essa dissertação de mestrado apresenta um panorama acerca de alguns aportes das teorizações de Michel Foucault sobre os mecanismos biopolíticos de saber-poder que são exercidos sobre a vida como formas de governo, estudados pelo autor em sua trajetória literária no *Collège de France*. Sendo a primeira abordagem o curso: “Em defesa da Sociedade” (1975-1976); a segunda, “Segurança, território e população” (1977-1978); e a terceira, “O nascimento da biopolítica” (1978-1979). Cursos que analisam os aspectos da guerra nas relações de poder, de mecanismos de segurança em relação ao espaço e à gestão, e quanto à normalização da população.

De igual modo, alude-se às contribuições de Achille Mbembe do pensamento crítico pós-colonial, que narra formas de pensar o racismo em discussões em que a branquitude é tomada como uma identidade racial “normal”, sendo os outros grupos vistos como desqualificados, os “anormais”. Essas são percepções que foram aprofundadas juntamente com as estruturas políticas gerenciais, as quais deixam morrer grupos e indivíduos pelo controle social fabricado pelo racismo. Tais argumentos, aos quais são feitas referências, são análises das obras: *A crítica da razão negra* (2014) e *Políticas de inimizade* (2021), especificamente no terceiro capítulo, “necropolítica”, uma publicação em separado, que trata das políticas de morte, da soberania e do necropoder, concentrados em pressupostos de modelos de governamentalidade, ocupação territorial e extermínio racial.

O racismo estrutural manifestado na contemporaneidade, no cenário brasileiro, reflete também relações históricas de poder, com base no etnocentrismo discriminatório, acentuadas por representações de grupos que usufruem de privilégios que a categoria racial oferece difundidos nos espaços econômicos, políticos e institucionais. Para proceder a um estudo mais abrangente do tema, recorre-se a Silvio Almeida (2020), que classifica, de maneira didática, o conceito de racismo como sendo individual, institucional e estrutural, em um estudo realizado sobre as relações raciais. O pensamento do autor na obra *O racismo estrutural* (2020), entre outras abordagens, destaca as instituições reguladoras de normas e padrões eurocêtricos, que

conduzem comportamentos, modos de pensar intrínsecos e naturalizados nas relações de poder. Nessa mesma visão, a partir das ideias de Silvio Almeida (2020), de uma análise social da prática racista, são feitas apreciações de algumas ideias de combate ao epistemicídio presente e materializado nas discriminações de um filosofar de maneira única. Contribuindo com essas apreciações, conta-se com o suporte do entendimento de Noguera (2014), na obra *O ensino de filosofia e a lei 10.639* (2014), que aborda o ensino de filosofia em afroperspectiva, projetando mudanças efetivas no currículo da educação formal, como sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, orientados pela Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003).

Sob essa análise da pesquisa, como reflexão para o entendimento do tema, instrumentalizou-se um plano de desenvolvimento com foco metodológico em uma pesquisa de abordagem qualitativa na qual promove-se uma arqueologia do ensino de filosofia na instituição Prof. Eliza Sousa, por meio da utilização de instrumentos de pesquisa documental de matrizes curriculares e livros didáticos do último quinquênio. Após realizada a análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores e cinco ex-alunos que viveram a experiência educacional entre 2017 a 2021, e com três que frequentam o ensino médio no corrente ano, 2022, representando um para cada ano escolar do ensino médio. A escolha desse universo amostral deu-se pela influência que os participantes desempenham na diversidade dos aspectos do trabalho, da vida social e das aspirações profissionais futuras. E nessa categorização de percepções, buscamos objetivar uma análise do discurso de forma interpretativa, trazendo como resposta que o ensino de filosofia é uma ferramenta de resistência aos mecanismos biopolíticos.

Para tal iniciativa, a dissertação conta com quatro capítulos: no primeiro, faz-se uma revisão da literatura filosófica em textos que impulsionaram a descobrir como somos submetidos às formas governamentais de gerenciamento em estratégias políticas institucionais; no segundo, procede-se a um estudo arqueológico de algumas materialidades discursivas no ensino de filosofia na instituição escolar Profa. Eliza Sousa, desde as bases legais do currículo de ensino ao estudo dos livros didáticos; e no terceiro capítulo, apresenta-se as percepções de alunos e professores sobre as relações étnico-raciais presente na escola Profa. Eliza Sousa, no quarto capítulo, apresenta-se um estudo da cartilha “Eu sou que sou pelo que nós somos” como ferramenta para redescritção do ensino filosófico em estudo em afroperspectividade.

Dessa forma, inicia-se o primeiro capítulo “**Saber e poder sobre corpos negros nas escolas brasileiras**”, com as teorizações foucaultianas acerca das formas biopolíticas de gerenciamento da vida, com um deslocamento conceitual para a área educacional. A partir dessa

compreensão dos mecanismos biopolíticos, transcreve-se esse procedimento para o debate na formação eurocêntrica, em especial, a formação educacional brasileira no ensino de filosofia. Nessas discussões, procurou-se associar as ideias de Fanon (2008), Mbembe (2018), Munanga (2016); bem como de outros pensadores que estudam formas de resistência às práticas racistas. Nesse segmento, desenvolve-se um panorama de que a nossa formação acadêmica é afetada pelo negacionismo de políticas afirmativas, gerando necropolítica, conceito do estudo de Achille Mbembe (2018).

No capítulo subsequente, “**Dispositivos de saber-poder étnico-racial no ensino de filosofia**”, são analisadas abordagens dos regimentos legais e dos livros didáticos de filosofia no espaço escolar e as influências teórico-metodológicas inclusivas que servirão para compreender a importância da participação africana e afro-brasileira nos conteúdos a serem trabalhados nas escolas, como sugerido pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para essa análise da compreensão teórica das relações étnico-racial e do retrato educacional brasileiro do ensino de filosofia, recorreu-se aos textos de Flor do Nascimento (2012): “Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro” e “O ensino de Filosofia e a lei 10.639” (2014).

No terceiro capítulo, “**As relações étnico-raciais da Unidade Escolar Profa. Eliza Sousa: percepções de alunos e professores**”, apresentamos as percepções de alunos e professores sobre o ensino de filosofias, as relações étnico-raciais, o estudo do racismo e análise que eles fazem sobre o perfil educacional do ensino de filosofia adotados na instituição Prof. Eliza Sousa. Nessa análise busca-se também compreender como os alunos percebem os processos de discriminação, preconceito e racismo direcionados a população negra dentro e fora do ambiente escolar. E, como a escola intervém nesses abusos sociais.

A partir da perspectiva de um ensino de filosofia que contemple a pluralidade étnica e cultural brasileira, desenvolveu-se o quarto e último capítulo “**Ferramentas para redescritção do ensino filosófico em perspectiva étnico-racial**”. E nesse segmento final do trabalho, recorre-se às percepções já estudadas no capítulo anterior das narrativas dos alunos e professores, e dentro desse levamento, pensamos o ensino de filosofia e as temáticas étnico-raciais, sob instrumentos de biopolítica, os tipos de racismo antinegro, etnofilosofia, afroperspectividade e a representatividade negra, e com esse segmento apresentamos uma cartilha digital antirracista, com proposta de intervenção material no ensino de filosofia, mostrando o reconhecimento, a legitimidade e a diversidade africana/brasileira de outras

manifestações culturais, que podem servir como ferramenta para um pensar de maneira plural, agregando valores, conhecimentos históricos, autorias e problematizações no conteúdo programático da disciplina de filosofia.

2. SABER E PODER SOBRE OS CORPOS NEGROS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Neste primeiro capítulo, abordamos o racismo estrutural e os dispositivos de saber-poder presentes nas relações étnico-raciais no ensino de filosofia no Brasil, partindo de um estudo histórico dos contextos de diásporas africanas, comandada por grupos europeus colonizadores do século XVI, nos quais se detectam manifestações racistas de povos brancos aos primeiros negros do Brasil que resultam, ainda hoje, em um racismo que se reestrutura após quatro séculos, privilegiando algumas raças³ em detrimento de outras, como pode ser percebido através das elevadas estatísticas de encarceramento, dos baixos índices de escolaridade, dos alarmantes números de moradores de rua, dos elevados índices de pessoas em trabalhos análogos à escravidão, da morte e da discriminação de negras e negros nas diversas construções do corpo social.

Sob esses efeitos, analisaremos também o quanto essas estratégias racistas têm influenciado no silenciamento de múltiplos saberes no campo acadêmico-filosófico, promovendo na sociedade duas vias de morte: a primeira do saber, e a segunda do corpo. À vista disso, esse primeiro capítulo trará um panorama das formas de governamentalidade estudadas por Michel Foucault, para que se possa entender os espaços de ordenamento da população, os estudos arqueológicos do saber-poder, os aspectos do discurso de verdade e as estratégias biopolíticas que gerenciam a população a seguir normas reguladoras, presentes nas diferentes malhas microfísicas das instituições escolares, como as circulantes na disciplina de filosofia.

Portanto, a fim de alcançarmos esse intuito, apresentamos a biopolítica, a necropolítica e o eurocentrismo como aportes para compreender os processos de governo que incluem e excluem os corpos negros no âmbito do ensino de filosofia no ensino médio. Nesse ponto específico do controle da população, examinaremos o racismo como gestor responsável por promover e garantir uma estrutura binária de higiene pública de aptos e inaptos a receber os

³ O termo raça utilizado nesta abordagem será empregado no sentido social. Visto que, em termos biológicos, de fato não existe uma distinção de raça humana.

cuidados do Estado, tanto pelos dispositivos disciplinares direcionados ao corpo-indivíduo quanto pelas tecnologias de poder voltadas para a manutenção da vida do corpo-espécie⁴. Esse percurso está calcado, no que concerne às perspectivas decoloniais⁵, em autores como Fanon (2008), Mbembe (2018), Nascimento (2016), bem como por pensadores que estudam formas de resistência às práticas racistas que penetram as instituições, ora de maneira velada, ora de forma impositiva.

2.1 FAZER VIVER E DEIXAR MORRER

Cogita-se muito que os conceitos de poder, raça e racismo trabalhados nas diferentes sociedades impulsionam as mudanças nos aspectos acadêmicos, sociais e políticos, situação que leva a discussões mais específicas e ao surgimento de termos mais direcionados, como, por exemplo, o racismo biológico, que sob o estudo das tecnologias biopolíticas e necropolíticas, constitui-se objeto de crítica de muitos autores contemporâneos, entre eles podemos citar como grandes expoentes as teorizações de Foucault (2010) e Mbembe (2018), que, ao analisarem essas relações na modernidade, utilizam como objeto de estudo o sujeito que articula, repassa e transmite discursos e formas de verdade no corpo social. Esse sujeito pode ser identificado como aquele que administra as condutas sociais, aquele que podemos apresentar sobre os aspectos sociais/histórico do Brasil como o homem branco, que dentro da nossa análise é detentor responsável por administrar certos dispositivos que influencia no fazer-viver e deixar-morrer determinados corpos negros. Diante disso, é pertinente levantar os seguintes questionamentos: Por que corpos brancos merecem viver e negros morrer? Quais são os aspectos para essa escolha?

Percebendo o que esclarece Foucault (2014) sobre os mecanismos de poder, compreendemos que o corpo social é constituído por ferramentas que selecionam alguns corpos para que sigam determinados fins, e outros para serem descartados como não produtivos ou sem utilidade. Dentro dessa lógica de gerenciamento da população, percebe-se, a partir da análise foucaultiana e da transposição para o estudo histórico do processo de colonização brasileira, que determinadas estratégias coloniais visavam endossar essa divisão sob contextos

⁴ O termo corpo-espécie utilizado no estudo de Michel Foucault (2008) volta-se para explicar a discussão de que os mecanismos não são mais direcionados apenas ao corpo- indivíduo de forma isolada. Mas, a toda população. Ou seja, todos aqueles que serão organizados a partir de princípios normativos que intervêm nas taxas de natalidade, mortalidade nos fluxos de migração e na longevidade dentro de um caráter global.

⁵ O pensamento decolonial trata de pensamento que tem por objetivo mostrar as mazelas da colonialidade. E, dessa forma se desprender-se de um pensamento universal para perpetuar-se numa discussão que abra caminhos para uma pluralidade de vozes, que sob uma ótica colonial são silenciadas. Esse pensamento visa também reestruturar uma discussão política e sociocultural da população negra, aberta e discursiva dentro de um campo epistêmico.

presentes na expansão do comércio europeu, tal como na invasão de territórios, no roubo de recursos e nas imposições de saberes estrangeiros aos primeiros habitantes dessas terras, os índios. Depois, com o passar das décadas e o estabelecimento de objetivos mais precisos, buscou-se, do mesmo modo, na exploração de corpos africanos no final do século XVI, encetar o quadro social de relação soberana, que por muito tempo voltou-se para os massacres dos corpos, impondo limites, sancionando suplícios e usando da força para deixar viver os sujeitos dóceis e obedientes, e matar todos aqueles que infringissem ou se revoltassem contra normas colocadas, ou seja, todos os povos negros que se rebelaram aos abusos e aos padrões impostos pelos povos europeus. Esses, que são considerados como os rebeldes e resistentes às imposições. Rufino e Simas (2020) nomeiam como “supravitentes” aqueles que conseguiram driblar as condições de exclusão, sendo, além de reativos aos problemas, proativos em pensarem a sua realidade.

Assim, a fim de conduzirmos esta discussão, usamos de forma preliminar a analogia clássica de poder como “bens” e “riquezas”. Pensando, a partir do que Foucault (2010, p. 14) denomina poder. Nas palavras dele seria: “[...] aquele, concreto, que todo indivíduo detém e que viria a ceder, total ou parcialmente, para constituir um poder, uma soberania política”. Nessa interpretação, esse poder exposto pelo autor como macroestrutural é visto como posse ou bem, de maneira que, ao constituir dispositivos, é influenciado por outros, como os poderes de caráter microfísico, formados pelas relações circulantes em instituições, através de mecanismos como castigos, técnicas e discursos que, enraizados nas práticas sociais, ilustram visivelmente elementos biopolíticos que gerenciam, capacitam e excluem sujeitos. Esses são elementos que fundamentam a emblemática frase posta por Foucault (2010), de “fazer viver e deixar morrer” determinados sujeitos na sociedade. Esse enunciado faz menção às formas de governamentalidade do biopoder, que conduzem os sujeitos a seguirem normas, mas também produzem corpos economicamente ativos e politicamente dóceis, atualização de um outro período nomeado por Foucault (2010) como “tecnologias de soberania”, em que o “fazer morrer e deixar viver” tinha como meta criar dispositivos que fizessem com que os súditos seguissem e aceitassem as normas, e caso não as aceitassem ou as infringissem, eram condenados à morte pelo poder do soberano.

Por todos esses aspectos de governo apresentados, que levam a população à vida ou à morte, ora pelo poder soberano, que mata, ora pelo poder biopolítico, que deixa viver alguns sujeitos, questionamentos são fundamentais, principalmente no que se refere à população aceitar esses pactos de morte. Desse modo, com efeito, a hipótese para a elaboração desta

pesquisa parte de algumas perspectivas que, de maneira filosófica, passam a ser pensadas neste estudo sobre a vertente do racismo, que não apenas se propôs a destruir os corpos negros, mas a conduzi-los a padrões estigmatizados, que há décadas inferioriza-os, sob um perfil antagonico ao da raça branca, que dita regras, impõe discursos e expande dispositivos de repressão, dominação e subalternização. Silvio Almeida corrobora esse pensamento ao afirmar que:

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2020, p. 32).

O racismo antinegro, segundo essa concepção, sofre influências diretas dos poderes macroestruturais e microfísicos, observados na imposição das leis, nas normas, nos locais de trabalho, nas moradias e nas representatividades, aspectos de racismo que se estrutura no campo social brasileiro desde os primeiros contatos aos dias atuais, em uma situação que leva à morte de corpos negros, através da representação de poder que cria vantagens, primeiro, pela exploração do corpo com a produção de bens e riquezas; segundo, com a expulsão, exclusão e morte de sujeitos pela inatividade e o não pertencimento à construção hegemônica criada por grupos que exercem o domínio da organização política do País. Sob essa acepção, a população branca promove formas discriminatórias no corpo social, que estruturam e classificam os indivíduos em grupos raciais, socioeconômicos e territoriais, levando a uma segregação em diversas instituições e setores públicos, como as escolas.

Certamente, quando nos propomos a fazer uma análise do corpo social em contextos racializados, nos quais a vida é conduzida a dois caminhos: o de manter-se vivo e o da morte, precisamos compreender alguns termos bio/necropolíticos, que refletem acerca das formas como estão sendo gerenciadas e classificadas essas populações. Dito isso, apresentamos a biopolítica como um aperfeiçoamento contemporâneo dos poderes do soberano e como forma disciplinar, estudada por Michel Foucault no século XX. Já a necropolítica é um conceito mbembiano do século XXI, que surge como ponto de tensão aos estudos foucaultianos enquanto gestão coletiva da vida. A necropolítica é um termo que estuda sobre como os elementos são constituídos para instrumentalizar e destruída a vida, esse conceito indaga também sobre a falta de uma discussão mais profunda do racismo antinegro, justificando que alguns aspectos do conceito biopolítica são insuficientes para compreender as relações de inimizade, as perseguições e as discriminações estruturais que levam à morte dos povos africanos desde o período *plantation* aos dias atuais.

Dessarte, antes de prosseguirmos no detalhamento da presença da biopolítica e da necropolítica como formas de governo para o ensino eurocêntrico, devemos entender de forma panorâmica os conceitos foucaultianos do domínio do saber-poder, ou melhor, investigar, nas teorizações de Michel Foucault (2010), o contexto do poder presente nas relações e nas instituições. Desse modo, partirmos do que ele ressalta quando diz: “O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2010, p. 26).

A partir dessa breve apreciação do conceito de poder, que gerencia o “fazer e viver e deixar morrer” posto por Foucault (2010), prosseguiremos, a partir daqui, apresentando de forma introdutória as principais características das tecnologias de poder na sociedade, tanto de soberania quanto disciplinar, bem como as tecnologias do biopoder, a fim de que possamos compreender a biopolítica e a necropolítica como ferramentas necessárias para confirmar a hipótese de que a discriminação dos corpos negros tem consequências nas estruturas do racismo institucional.

2.1.1 Governamentalidade “soberana” e “disciplinar”

O primeiro exercício de poder a ser estudado, poder soberano, presente nas sociedades do Estado moderno, estabeleceu-se nos séculos XVI e XVII, no período pré-capitalista, época em que os governos monárquicos tinham como propósito o acúmulo de riquezas, gerado através das vitórias alcançadas com guerras e com pactos de trabalhos servis dos súditos em troca de proteção à vida. Essas são marcas de um período que representa o domínio do poder, evidenciado por normas de um governo opressor, que sem contestações e fiscalizações, era apoiado pela Igreja Católica, sendo representado na terra como o escolhido por Deus e detentor do poder absoluto (FOUCAULT, 2014). Com tais características, os soberanos, autoproclamados portadores do controle do “fazer morrer e deixar viver”, faziam retaliações, castigavam e matavam todo aquele que promovesse ameaça, insegurança e contestação às medidas colocadas pelo poder régio. Este período de suplícios e punições públicas representava as marcas do poder, que não somente atingia os súditos com o massacre ao corpo condenado, mas também produzia efeitos para aqueles que assistiam ao julgamento.

Nessa perspectiva, compreendemos que a imposição das ordens e das leis postulada por esta governamentalidade direcionava a população tanto para a servidão quanto para a revolta, sendo esta última contida através de repressão e de massacre ao corpo, apresentado em grandes

espetáculos em praças públicas, em que se exibia como sentenças: decapitações por guilhotina, corpos açoitados, crucificados, exposições verbais e mortes dolorosas, recursos que teatralizavam a força do poder régio e que levavam os sujeitos a confessarem e a assumirem a culpa, assim como também faziam com que alguns se arrependessem e não cometessem crimes ou delitos às normas impostas.

Podemos compreender com isso que essa tecnologia de poder se revelava nas normas e nos espetáculos, atribuídos a um período que tinha como característica principal a arte penal de governar e assassinar os súditos. Para melhor descrever esse cenário, podemos referenciar o caso emblemático posto à história, do suplício de *Damiens*, narrado por Foucault na obra *Vigiar e punir* (2014), na qual claramente se detalha a simbologia dessa forma de governo, através de uma sentença surrealista de castigos, massacres, exposições verbais, esquartejamentos e morte, praticada contra ele como sentença ao crime de parricídio, que nos leva a comprovar quão grande autoridade tinha o poder soberano sobre os corpos dos súditos.

Com o passar do tempo, essa forma de poder começou a declinar, levando a investir-se menos recursos em espetáculos em praças públicas aos corpos que seriam supliciados, e mais recursos em um novo perfil de poder, que se constituía por ferramentas mais sutis e eficazes. Pensado como medida de segurança, tinha como escopo circular gradativamente entre as instituições e combater as resistências que surgiam como discordâncias às determinações autocratas do poder soberano. Com tais alterações, o modo como eram apresentadas as sentenças foi desaparecendo, e os recursos de advertência e de condenação, colocados aos corpos supliciados, apresentavam-se cada vez menos, o que fez com que, no final do século XIX, com o avanço da modernidade, esses dispositivos de controle fossem modificados, deixando espaço para um novo contexto de poder. Como ressalta Foucault:

Dentre tantas modificações, atenho-me a uma: o desaparecimento dos suplícios. Hoje existe a tendência a considerá-lo; talvez em seu tempo, tal desaparecimento tenha sido visto com muita superficialidade ou com exagerada ênfase como “humanização” que autorizava a não analisá-lo. De qualquer forma, qual é a sua importância, comparando-o às grandes transformações institucionais, com códigos explícitos e gerais, com regras unificadas de procedimento; o júri é adotado quase em toda parte, a definição do caráter essencialmente corretivo da pena, e essa tendência que se vem acentuando sempre mais desde o século XIX, a modular os castigos segundo os indivíduos culpados? (FOUCAULT, 2014, p. 13).

Por esse fato, compreendemos que após a exposição pública da repreensão dos corpos, essa tecnologia de poder atualiza-se, criando outras formas de governar, dominar e punir os sujeitos, não tão aparentemente pelos aspectos da violência do corpo, mas, de maneira estruturada: “[...] calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não **fazendo** uso

de armas nem de terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física” (FOUCAULT, 2014, p. 29, grifo nosso). Esse investimento no corpo constitui-se em um jogo de poder político que usa as normas que estão sobre o seu controle para retirar da força útil dos indivíduos o desenvolvimento da economia, e assim produzir sujeitos obediente e servis ao *imperium*, ampliando dessa forma o processo de produção das riquezas.

Nota-se, a partir da construção dessas premissas, a consolidação do governo soberano, não “salvacionista”, não “piedoso”, não “individualizante” (VEIGA, 2017), que se manteve de maneira vigente por muitos séculos no corpo social, mas que após o século XIX, passa por transformações, determinadas por um sistema capitalista burguês que buscou no poder exercido teorias que permitissem aumentar as forças de trabalho e diminuir as forças políticas dos sujeitos, preenchendo espaços deixados pelas relações do poder régio. Desse modo, surgem, em ambientes institucionais como escolas, prisões, hospícios e reformatórios, dispositivos disciplinadores e docilizadores, cuja função “adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para multiplicidade de elementos individuais [...] **que** toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p. 167, grifo nosso). Essa análise organizacional presente nos ambientes disciplinadores como uma mão invisível, que conduz a forma como deve ser direcionado o sujeito, é o que explica “o sucesso do poder disciplinar **que** se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples; o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2014, p. 167, grifo nosso), ferramentas de docilização, que à luz das evidências, fazem-se presentes, sobretudo, nas instituições escolares.

Outro aspecto relevante dos mecanismos de verificação e de controle dos indivíduos, destacado na visão Foucault (2014, p. 194), é o panóptico: “construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção[...]”. Nessa descrição panóptica inventada por Jeremy Bentham, podemos identificar o exercício do maquinário disciplinar, no qual o vigilante tem a ideia de visão total, e o detento tem a visão fragmentada do espaço, dos instrumentos que o vigiam, mesmo assim, segue o que lhe é repassado pelo vigilante. Nessa figura arquitetônica panóptica presente em diferentes instituições, ilustrada neste estudo pelas escolas, percebe-se o poder disciplinar nas distribuições das salas, dos andares, das carteiras, nas atividades pedagógicas, nas grades curriculares, nos horários, nos turnos, além da posição dos alunos como ouvintes, e dos professores como oradores e vigilantes.

Sobre esses contextos, podemos entender que as tecnologias de poder soberano e disciplinar narradas durante os séculos como autocráticas foram suspensas, todavia não excluídas, o que faz com que hoje, de maneira menos perceptível, possamos percebê-las nas modernizações e nas novas tecnologias, que são tão eficazes quanto anteriormente, produzem efeitos no corpo social, influenciam nas relações institucionais, individuais e nas macroestruturais. Nesse sentido, Foucault cita que “[...] direito de soberania e mecânicas disciplinares são duas peças absolutamente constitutiva dos mecanismos gerais de poder em nossa sociedade” (FOUCAULT, 2010, p. 34), reconhecendo que essa postura de poder regida e circulante por normas regulamentadoras alcança a população em sentido global, ora por técnicas de governo impondo a força física, ora por esquemas preventivos disciplinares. Porém, no final das contas, em ambas as situações se constata movimentos regressivos, excludentes e homogeneizantes sobre a população.

Após as discussões acerca das torturas, dos suplícios e do disciplinamento nas governamentalidades, vimos o quanto o exercício do poder político, no decorrer das épocas, privilegiou nas relações sociais determinados grupos, excluindo os demais sob aparelhamentos que neutralizavam os efeitos reacionários, táticos e estratégicos da população considerada “inferiorizada”. Diante desse diagnóstico, percebe-se o aparecimento da tecnologia biopolítica, que à sombra do aprimoramento das tecnologias de soberania e disciplinares, busca reestruturar nas relações sociais uma nova forma de maximizar as forças vitais de alguns sujeitos e inferiorizar outros, como a população negra, que subjugada como inferior, é impedida, em muitos casos, de construir sua produção histórica, de produzir saberes e de avançar como representante de uma história que, a priori, nega a esses sujeitos a oportunidade de participarem dos processos de produção do capitalismo e do mercado de consumo.

2.1.2 Biopolítica e necropolítica

À luz das evidências atuais, vivemos em uma guerra biológica, na qual se constata que a morte dos corpos e dos saberes advém do racismo do Estado, que usa de tecnologias para reprimir e eliminar povos negros assim como formas discursivas que possam vir a emitir, através de dispositivos comandados por “discursos sofisticados, discurso científico, discurso erudito, feito por pessoas com dedos empoeirados [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 43). Embora essa interpretação do poder como guerra relacione-se a uma analogia de posse e domínio, não é sob esse contexto de poder absoluto que age a administração do biopoder. Enquanto

tecnologia de poder, ele atua nas relações e cria mecanismos que direcionam o prolongamento à vida de alguns indivíduos, mas também, deixa morrer outros, os inimigos. A título de exemplo, quando identificamos essa demarcação da raça como uma construção binária, e do poder como algo que circula, sintetizamos o perfil de gerenciamento de biopoder construído pela raça branca dentro do cenário brasileiro discriminatório, que leva a prolongar a vida de seus iguais, ao mesmo tempo que combate com mecanismos reguladores e administrativos as tentativas de resistência da população negra. Com tais circunstâncias, entende-se que os aperfeiçoamentos dos discursos de verdade percorridos durante séculos nesses espaços sociais pela população branca criam vantagens sobre os discursos do saber-poder, o que faz com que essas ferramentas civilizatórias produzidas por essa parcela da população direcionem práticas governamentais que docilizam massivamente o corpo-espécie.

Perante essa observação, podemos compreender que as tecnologias de biopoder surgem como elementos aperfeiçoados e invisíveis de outras tecnologias e como ferramentas de políticas modernas de bem-estar social, que se inclinam para a manutenção da vida da população branca, mas também para a extração do tempo, espaço, força produtiva e o aniquilamento de indivíduos negros. Nessa nova atualização de poder, percebem-se técnicas de governo que são dirigidas, em primeiro plano, ao adestramento do homem corpo; e depois, no final do século XVII, ao direcionamento mais específico da proteção à vida, que sob os resultados dos jogos de força e resistência, atuam como um poder que se volta para a regulação da vida do homem-espécie frente aos diversos aspectos de resistências. Fica evidente que quando Foucault (2010) estuda essa nova tecnologia de poder, a subdivide em dois momentos: o primeiro, voltado para o processo anatomopolítico do corpo, e o segundo, a biopolítica, para um modelo de segurança organizado para administrar espaços, taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias. A princípio, assegurar, higienizar e operar dispositivos que atinjam o corpo e a mente da população, influenciando na longevidade e na produção de corpos obedientes, regulados para não resistir. Nesta maneira de detalhar o biopoder, Laura Bazzicalupo esclarece que:

Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu *dressage*, na potencialização de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVII, centrou-se no corpo – espécie, no corpo transpassado pela mecânica do vivente e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível da saúde, a

duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica das populações (BAZZICALUPO, 2017, p. 43-44).

Deste modo, numa exposição primária dos conceitos a serem estudados, iniciamos de maneira elementar, pontuando a biopolítica nos contextos do século XVIII, como força que direciona não apenas para a regulação dos corpos-indivíduos, mas o corpo-espécie, que controla a população, de maneira a fazer viver os sujeitos produtivos para a economia capitalista de mercado, e deixar morrer todo degenerado que não serve a esses interesses. Foucault afirma que:

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (FOUCAULT, 2010, p. 204).

Nessa passagem, o filósofo demonstra que a gestão da biopolítica não tem como objeto de ação aniquilar os corpos, contudo, administrá-los em termos regulamentadores para que seja produtivo o desenvolvimento do sistema capitalista. Visto que nesta nova governamentalidade a vida é protegida e cuidada para que se maximizem as forças da população, mediante o processo de conciliação de dispositivos de poder do soberano e disciplinar, organizados por uma série de exercícios que penetrarão a forma como será conduzida a vida do homem-espécie sobre os contextos de segurança, território e permanência no contexto social que vive. Desse modo, expressa-se, neste contexto de poder paradoxal, uma relação que causa vida e morte no corpo social, sendo o racismo biológico responsável por subdividir a raça entre os que receberão atenção à vida e os que serão jogados à própria sorte, aos massacres, extermínios e regimes totalitários modernos. Nesse campo atua Mbembe, discutindo o estudo da rejeição, aniquilação e expulsão de alguns grupos, que por especialidade desse trabalho, nos reportaremos aos povos negros nativos do continente africano, que foram extirpados de suas línguas, culturas, vivências e depositados pelos povos europeus nas terras brasileiras, sendo subjogados como animais.

Essas configurações de poder podem ser analisadas, primeiramente, centradas nas mãos do Estado, em monarquias absolutistas nos séculos XVI e XVII. Depois, a partir do século XVIII, na visão de Foucault (2010), em uma forma de poder mais descentralizada em discursos de verdade, a favor das economias de mercado, pela qual a população será governada. Perante

essa lógica, esses novos mecanismos serão desenvolvidos em instituições como as fábricas, os hospitais e as escolas, sobretudo no que se refere a incluir condutas, discursos, gestos e subjetividades circulantes entre os indivíduos, através da norma que “[...] pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar (FOUCAULT, 2010, p. 213). Sobre essas circunstâncias, grosso modo, a biopolítica aparece atuando por dispositivos de segurança responsáveis por definir os limites, administrar os espaços, distribuir os indivíduos e eliminar todos os perigos internos, que ponham em risco a saúde do corpo social, promovendo a guerra entre as raças, ou como colocado por Foucault (2010, p. 52): “Em outras palavras: o que vemos [...] não é o enfrentamento de duas raças exteriores uma à outra; é o desdobramento de uma única e mesma raça em super-raça e uma sub-raça”. Assim, conforme pontuado pelo autor, os conflitos existentes no racismo de Estado não são colocados apenas pela guerra física de dois povos estrangeiros, mas no contexto interno da raça, dentro de uma superfície biológica atravessada por mecanismos de poder plenamente eugenistas.

Ademais, Foucault (2010) retratava em suas teorizações que todo sujeito é constituído de poder, contudo, alguns usufruem do poder político e conseguem governar os demais, ficando à margem aqueles que não servem a esses interesses. Diante disso, ressaltamos que as relações de poder se constituem mediante mecanismos raciais hierárquicos, que recaem principalmente nos corpos e saberes dos povos africanos e afro-brasileiros, que notadamente são silenciadas das decisões sociais, ficando à margem, e sendo normatizados por alguns sujeitos políticos que justificam os saberes etnofilosóficos como não desnecessários ou não correspondentes aos princípios sociais atuais. Sobre essa afirmação do corpo social, previamente, pontuamos que o estudo conceitual de Foucault (2010), a respeito das formas biopolíticas no corpo social, não se fez procedendo sob uma análise do “fazer viver e deixar morrer” dentro dos aspectos do racismo étnico-racial, haja vista que para o autor, o poder só existe quando é praticado por agentes com liberdade de ação. A ilustração dessa postura é mostrada por ele através do contexto nazista de 1933, quando Adolf Hitler torna-se chanceler da Alemanha e promove o extermínio de milhares de judeus, utilizando-se de um racismo de Estado para proteger a raça ariana, ao matar os povos semitas. É nessa análise da biopolítica como gestão da vida que Michel Foucault (2010) mais concentra suas teorizações, e, por consequência, deixa espaço para apreciações críticas de autores decoloniais, como Mbembe (2018), que alarga essas reflexões sobre elementos da vida de negros e negras em contextos biopolíticos, potencializados em discussões necropolíticas

presentes dentro de um atravessamento histórico que tem suas primeiras representações no período do *plantation*, em que o corpo negro é considerado matável.

Após essa prévia exposição, detalharemos biopolítica como uma tecnologia responsável por manter o objetivo principal do Estado, a vida, penetrando em narrativas identitárias raciais dentro de uma nova organização política, que busca nos princípios do poder do soberano de “fazer morrer e deixar viver” um complemento para ideias do Estado moderno de “fazer viver e deixar morrer”, a qual será guiada pela “normalização disciplinar **que** consiste em primeiro colocar um modelo [...], sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar com essa norma, e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008a, p. 75, grifo nosso). Nesta discussão, pontuamos que os procedimentos normalizadores visam proteger e assegurar a vida de alguns, os que seguem a norma, e segregar outros, deixando-os morrer. Como reforça Lia Vainer: “As tecnologias de poder que têm como principal objetivo a manutenção da vida também são aquelas que exercem o direito de matar-segregacionar-excluir os indivíduos dentro da própria sociedade” (SCHUCMAN, 2010, p. 44). Nessas descrições, pode-se perceber a intensidade do racismo no corpo biológico e social como exercício de um poder que mata, não em um contexto literalmente bélico, mas, literalmente, no sentido de fazer morrer o outro, “a raça ruim”. Como descreve Foucault:

É claro, que por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 216)

Diante desta nova postura, a discriminação racial surge como uma ação protetora da vida de alguns, os necessários os princípios biopolíticos, assim como causa a “morte dos adversários”, dos “degenerados”, dos de “raça inferior”, pontuados como aqueles que não serve ao interesse do governo. Nesse sentido, compreendemos que essa divisão dos sujeitos em necessários e desnecessário nos direcionar a observarmos que “o racismo que vai se desenvolver prima com a colonização, ou seja, com o genocídio do colonizador” (FOUCAULT, 2010, p. 216). Nessa postura, entendemos como primeiro descritor analítico, o racismo biológico, sob ferramentas eugenistas, tenta homogeneizar a espécie, suprimindo no corpo social muitas vidas negras, essas como pontualmente apresentamos e no decorrer dessa escrita acadêmicas apresentaremos são consideradas dentro de uma visão eurocêntrica como fora da norma; consequências mais restritas de um racismo de Estado, que é operado na guerra das raças por estratégias de governança (LEMKE, 2017) que controlam o poder político, econômico e ideológico.

Nessa análise, percebemos a complexa e profunda genealogia da biopolítica estudada por Foucault, enquanto relação de poder que atravessa a instituição Estado, atuando através de estratégias biopolíticas direcionadas tanto aos aparelhos estatais quanto aos âmbitos institucionais, selecionando e subdividindo a raça em duas diretrizes: a “superior”, que merece ser protegida para servir aos interesses dessas relações de poder, e a “inferior”, considerada ameaçadora desses mecanismos. Nessa postura, Foucault (2008), ao descrever as formas de gerenciamento, complementa justificando que esse poder não diminui ou anula a violência do racismo, pelo contrário, esta nova tecnologia atua de maneira mais precisa e sutil, através da produção de ferramentas biopolíticas, que de forma calculada e regimentar, dividem a população em grupos: os que receberão assistência, proteção e prevenção de doenças; e os que serão instrumentalizados pela tanatopolítica⁶.

Com esse paralelo, intencionamos dizer que esses mecanismos excluem a população negra em diversos aspectos, sobretudo no que se refere aos pressupostos de que pontos relevantes sobre a negritude, no atual cenário, não são discutidos, principalmente no que se refere ao racismo, vivenciados pelos contrastes sociais tão direcionados à população negra, conforme apresentado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad (IBGE, 2019), citada por Nathália Afonso (2019), que declara que dos 209,2 milhões de habitantes do País, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Com isso, a taxa de pessoas que se declaram negras, no Brasil, representa 56,10% do total da população, o que leva a pensar o quanto o racismo influencia na discriminação, posta por dados contrastantes, em que de um lado se percebe o maior índice populacional de um grupo étnico, e no outro extremo se constata a ausência desse mesmo índice do grupo étnico ocupando elevados cargos públicos e executivos. Isso são resquícios de um passado racista que se reestrutura na atualidade.

Outro dado importante para reverberar esta discussão é apontado pelo Anuário brasileiro de segurança pública (2020, p. 62), demonstrando que: “são os homens jovens as principais vítimas da violência letal no país”, consequência que recai sobre os corpos negros, em números crescentes de homicídios, em que as principais vítimas entre conflitos policiais são pessoas negras. Contribuindo com esse pensamento, Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado,

⁶ Sob um conceito geral, a tanatopolítica se dá em torno de uma política de morte presente nos regimes totalitários como Nazismo, Fascismo ou Stalinismo. A tanatopolítica como política governamental atua em alguns regimes, objetivando eliminar fisicamente os seus opositores. Essa política presente de forma implícita em outros regimes atua em práticas cotidianas como violência física a pessoas negras. Agamben (2002) pontua esse conceito sobre uma análise da ancestralidade soberana que atua ainda em diversos espaços sociais produzindo a morte dos seus opositores.

dialoga com as técnicas de biopoder e biopolítica estudadas por Foucault, e reflete acerca dessa realidade social brasileira mediante o estudo do “ser” como construção do “Não ser”. Nesse sentido, ela ressalta que:

O biopoder instala os segmentos inscritos no polo dominado da racialidade numa dinâmica em que os cídios, em suas diferentes expressões, os abarca, os espreita como ação ou omissão do Estado, suportado pela convivência, tolerância ou indiferença da sociedade. Extermínios, homicídios, assassinatos físicos e morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde, inscrevem a negritude no signo da morte no Brasil (CARNEIRO, 2005, p. 94).

Dessa forma, é confirmado o conceito de que o racismo, em grande parte, imperceptível aos olhos da sociedade, torna-se vivencial no cotidiano da negritude, manifestado através de técnicas biopolíticas eurocêntricas controladas pelo Estado, e também por relações étnico-raciais opressivas, que fortalecem uma visão de quem merece viver ou morrer. Mediante tais aspectos, ressaltamos que a falta de políticas públicas repercute em péssimos indicadores na educação, saúde, segurança e renda da população, promovendo uma normalização da posição subalternizada de negros e negras, notada diuturnamente no panorama histórico brasileiro, através de um estado de exceção (AGAMBEN, 2004), que suspende os direitos básicos à sobrevivência da população, à sombra do poder que domina, massacra, inibe e controla.

Conforme o exposto, podemos perceber que há muitas interlocuções tanatopolíticas nas tecnologias do poder soberano, disciplinar e biopoder presente no contexto paradoxal de gerenciar umas vidas e exterminar outras. Inclusive, no que refere a ajustar, nas formas de governo, processos de segurança que encarceram, suprimem e reorganizam, dentro de instituições como escolas, normas disciplinares e regulamentadoras. Aliás, nesses locais é onde mais se concentram discursos privilegiados, ajustados por grades curriculares de ensino, por conteúdos discriminatórios explícitos em livros didáticos, representativos de uma visão totalmente eurocêntrica, em que o saber constituído de estrutura de poder gerencia grupos étnico-raciais, por métodos desiguais, colocando-os à margem das fronteiras e sentenciados a “[...] uma tripla perda: perda de um lar, perda de direito sobre o corpo e perda de um estatuto político” (MBEMBE, 2018, p. 27). Essas perdas mostram o quanto as narrativas contra populações de diáspora e africanas são racistas, postas pelos fatos históricos, que estereotipam essas populações como “ignorantes”, “escravizadas”, “selvagens” e “rebeldes”, resquícios de um epistemicídio cada vez mais presente nos campos acadêmicos, motivado por posturas ideológicas eurocêntricas, que gradativamente engessam as ferramentas do saber.

Neste processo de exclusão racial e política, Mbembe (2018, p. 68) reforça que “o terror é uma característica que define tanto os Estados escravistas quanto os regimes coloniais contemporâneos”. Podemos, aqui, elucidar essa passagem colocada por Mbembe (2018) a partir do menciona Abdias Nascimento (2016, p.79)

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e um mutilado – aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva – eram atirados na rua à própria sorte qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres.

Com essas duas menções dos autores consideramos a necropolítica como um conceito que opera desvalorizando os saberes, os modos de vida, e fortalece o Estado de exceção, que extermina populações pela dominação do território, pelo controle dos corpos e pelo governo do saber. Mbembe (2014) melhor esclarece esse termo ao dizer que:

Nesse contexto, os processos de racialização têm como objetivo marcar estes grupos de populações, fixar os mais possíveis os limites nos quais podem circular, determinar exatamente os espaços que podem ocupar, em suma, conduzir a circulação no sentido que afaste quaisquer ameaças e garanta a segurança geral. Trata-se de fazer a triagem desses grupos de populações, marcá-los individualmente como “espécie”, “serie” e “tipos”, dentro de um cálculo geral do risco, do acaso e das possibilidades, de maneira a poder prevenir perigos inerentes a sua circulação e, se possível, a neutralizar [...]. A raça deste ponto de vista, funciona como dispositivo de segurança fundado naquilo que poderíamos chamar o princípio do enraizamento biológico pela espécie. A raça é, simultaneamente, ideologia e tecnologia de governo (MBEMBE, 2014, p. 71).

Em vista desse quadro, notam-se, na sociedade contemporânea, normativas bio-necropolíticas que se inter cruzam com características racistas evidenciadas desde o período colonial, e presenciadas atualmente nas vivências, costumes, espaços, línguas e traços fenotípicos de negras e negros, apontadas como inaceitáveis e dissemelhantes aos padrões do homem europeu “[...] branco, civilizado, adulto, heterossexual, culturalmente cristão; ainda que seja “ateu”, o “sujeito universal” e porta-voz da filosofia ocidental” (NOGUERA, 2014, p. 23, grifos do autor). E acerca dessas descrições dissidentes, consideramos que a modernidade fabricou o outro, o de raça inferior, para poder aniquilá-lo, através de ferramentas sucessivas e aprimoradas, que preconceituosamente mencionam como “superior” as particularidades físicas e epistêmicas da raça branca.

Perante esse seguimento, corrobora Mbembe (2018, p. 27) afirmando que “qualquer relato histórico do surgimento do terror moderno precisa tratar da escravidão, que pode ser considerada uma das primeiras manifestações da experimentação biopolítica”. Nesse sentido, podemos refletir essa discussão mbembiana no Brasil, perante os acontecimentos biopolíticos

ocorridos com a captura de indígenas e africanos, assim como as funções e padrões normativos direcionados a essas populações. Normas, que são ordenadas por tecnologias biopolíticas e necropolíticas que influenciam estruturalmente no racismo antinegro no País, que não apenas se propõem a gerenciar a população, mas, no limite do “deixar morrer”, inclinam-se sempre para o aniquilamento de muitos sujeitos, mediante o corte binário localizado no corpo social, em que “o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (ALMEIDA, 2018, p. 50). Universos reflexivos que precisam ser discutidos, e, além disso, necessitam urgentemente ser experienciados em ações antirracistas, reativas às práticas empregadas e disseminadas pelos discursos e saberes eurocêntricos. No tocante a essas observações gerais apresentadas sobre o poder que circula entre os sujeitos, criando verdade e operando sob condutas do corpo-espécie nas formas como deve agir, pensar e obedecer, que, doravante esse entendimento, aprofundaremos as ideias de “necroeducação” (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020).

2.2 OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DO SABER-PODER

Sob uma abordagem global discutida sobre biopolítica e necropolítica nos é possível a partir daqui estudar em particularidades dos espaços educativos e a forma como o saber e poder constitui estratégias que gerenciam indivíduos, formas de discursos, normas de verdades, e produzem, ainda na contemporaneidade, modelos universalistas, que contribuem para um mundo estereotipado, preconceituoso e influenciado pelo racismo eurocêntrico, que limita formas de saberes e dociliza corpos nos ambientes escolares, com o intuito de silenciar nos espaços de aprendizagens vivenciais de outros povos, melhor dizendo, de povos de origem africana e diáspora que são excluídos e subalternizados em diferentes narrativas. Para elucidar essa situação, apoiamo-nos nas palavras de Foucault, de que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas, aquilo porque, pelo que se lutar, o poder do qual queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10). Essa reflexão nos leva a pensar que o poder não deve ser pensado apenas como objeto que se atribui ou se repassa. Mas além disso, devemos pensá-lo como fluxo que perpassa os indivíduos, ligados através de produções de conhecimentos e de pseudoverdades, que levam alguns a usufruírem das normativas do poder para produzir novos dispositivos de inclusão e exclusão dos sujeitos no processo do discurso.

Ainda na análise das formas genocidas de exclusão, que negam as conquistas dos povos africanos, refletimos as práticas abomináveis de tortura cometidas contra os corpos de mulheres e homens negros, que foram levados à morte não apenas pelos castigos corporais cometidos contra eles, mas também por mecanismos racistas institucionalizados nas leis, regimentos, decretos e ideologias no País, que afasta os povos negros de benefícios sociais, como por exemplo, a lei de Terras, de nº 601, de 1850, que dificultava o acesso do povo negro na conquista de um lugar para morar; a lei da vadiagem, de nº 3.688, de 1941, que considerava bandidas todos as pessoas que não tinha um emprego, ou seja, a grande parcela de negros recém-libertos pela Lei Áurea. Podemos citar também a Constituição brasileira de 1934, que sob aspectos ideológicos eugenistas, defendia o branqueamento social como forma de eliminar o povo negro, através da criação de uma nova raça, que se compunha pela miscigenação de povos africanos, seus descendentes e pelos imigrantes europeus. Nesses aspectos, evidenciamos que alguns fatores políticos e sociais conduzem a esse panorama de discriminação racial brasileiro, que entrelaça características biológicas como traços físicos e cor de pele, e características culturais, como costumes, língua e religião; situação que solidifica o racismo, pois como sabemos, há pouca representatividade frente à imensidão de pseudoconstruções negativas. De forma a ilustrar mais essa postura apresentada mencionamos o que apresenta Fanon (2008) e o que ele relata sobre o processo de colonização do negro antilhano e o complexo de inferioridade criado pelo povo colonizador. Nas palavras do autor ele relata que:

Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. No Exército colonial, e especialmente nos regimentos senegaleses de infantaria, os oficiais nativos são, antes de mais nada, intérpretes. Servem para transmitir as ordens do senhor aos seus congêneres, desfrutando por isso de uma certa honorabilidade. (FANON, 2008, p.34)

Decerto, na forma como subdividem a população negra que encontramos a estratificação racial responsável por constituir discriminações diretas e indiretas a esses sujeitos. Esses termos estruturantes podem ser factualmente explicados de maneira histórica, a partir da abordagem que se constitui com a virada do século XIX para o século XX, em que a população brasileira busca em traços fenóticos, tais como cabelos lisos, pele mais clara e olhos azuis, um processo de miscigenação, em que o branqueamento surge enquanto características que se diferem dos traços pretos, e buscam assemelhar-se com traços da população branca. Conforme descreve Schwarcz:

O país era visto como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo de cruzamento e depuradas mediante uma

seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco (SCHWARCZ, 1993, p. 12).

O termo branqueamento, muito discutido no início do século XX, serviu e serve de estudo para vários autores. Munanga (2019), um desses literatos, na obra intitulada *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, apresenta uma análise crítica do surgimento do branqueamento no cenário brasileiro, mostrando, mediante as justificativas de seus idealizadores, a defesa de que esse sistema seria a solução para os possíveis “desarranjos” causados pela elevada exportação de negros africanos, população que se multiplicou, elevando o crescimento populacional de negros no império, sendo aumentado posteriormente com a sanção da lei da abolição, em 1888. Nessa fase, o autor também ressalta que a economia do período apoiava essa solução, pois acreditava que tal iniciativa combateria o atraso do regime econômico do País, assim como elevaria sua posição, rebaixada em relação aos outros países em desenvolvimento. Essa medida defendida por alguns grupos da elite brasileira entre os anos de 1889 a 1914, tinha como principal proposta promover o extermínio da população negra assim como sua presença nos movimentos de luta. A principal medida tomada por eles nesse sentido foi a adoção da miscigenação de povos negros e brancos, que apoiados pelo pensamento do racismo científico e pelas teorias da seleção natural de Darwin, colocava que em algumas gerações o povo negro iria desaparecer e a população mestiça iria representar, no futuro, uma nova raça, que seria constituída por características tipicamente brancas. Essa história apresentada muitas vezes em livros didáticos coloca a população negra em local muito desprovido de participação. Hoje, após vários gritos de luta do povo negro sabemos que muitas inverdades foram contadas. E, que os movimentos negros não aceitaram passivamente esse contexto escravocrata. Munanga contribui nessa linha de pensamento ao dizer que:

Na versão oficial da abolição, coloca-se o acento sobre o abolicionismo, mas se apaga ao mesmo tempo o que veio antes e depois. Nesse sentido, a abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da Nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida. (MUNANGA, 2015, p.28)

A análise da tela nomeada “A redenção de Cam”, de Modesto Brocos, pintada em 1895, mostra claramente essa intenção. A obra pintada a óleo exhibe três gerações: a primeira, representada por uma mulher africana, e as duas outras, suas descendências, são representadas por um processo de desconstrução de traços de fenótipos negros e pela apropriação de traços brancos. Na referida pintura, observamos também a representação da imigração europeia, que veio para o Brasil em busca de melhores condições de vida, bem como de um espaço para produzir e prosperar. Em tais circunstâncias, é certo, que além dos objetivos pessoais, estes novos imigrantes tiveram coparticipação nos objetivos obscuros do governo, de branquear

grupos raciais como uma saída para o avanço econômico e o desaparecimento do povo negro no Brasil. Como reforça Lilia Schwarcz (1993, p. 14): “O cruzamento de raças era entendido, com efeito, como uma questão central para a compreensão dos destinos dessa nação”. Com essa afirmação, entendemos que a discriminação racial e os aspectos de autodeclaração de pertencimento à população negra no País sempre apresentaram discordâncias, pois os negros são historicamente alvos de desrespeito pela cor da pele, pelos contextos históricos e pela negação da representatividade social, que subalterniza os povos negros.

2.2.1 Os dispositivos de saber-poder no ensino de filosofia

Como vimos, o discurso de poder encontra-se em processo de entrecruzamento em rede, que circula entre os indivíduos. Foucault (2006, p. 276), nesse sentido, pontua que “são, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas”. Relações que, apresentadas na sociedade brasileira, decerto, não podem ser compreendidas sem ao menos serem levados em consideração os conceitos de raça e racismo, pois, como já se sabe, tais conceitos estão presentes nas trocas de saberes em instituições como escolas, famílias e prisões, e se deslocam entre os séculos, atualizando-se através de dispositivos biopolíticos, que enquanto mecanismos e técnicas de controle, criam relações de assujeitamento, principalmente em ambientes escolares, acentuados perante o processo de formação de professores e alunos, marca da construção de uma sociedade que padroniza tanto os indivíduos quanto a população.

Ademais, quando discutimos esses dispositivos, percebemos que nos espaços de trocas de saberes de diversidade étnica encontramos o objetivo principal para explicar e debater os contextos de discriminação e exclusão no País. Assim, buscamos, no estudo dos ambientes escolares, fazer uma análise conceitual do ensino de filosofia no ensino médio, sob dispositivos que excluem e incluem temáticas da negritude nos currículos, nas formações e nas orientações pedagógicas, como por exemplo, a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que enquanto regimento legal, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Sendo essa lei um dispositivo que orienta para a inclusão de normas a serem seguidas nas escolas, mas que, de maneira prática, ainda passa por muitas resistências, ora pela falta de conhecimento dos sujeitos, ora pela produção de outros dispositivos, como o racismo epistêmico, que sob uma base

hierárquica racial, cria mecanismos que desqualificam esses saberes. Como expõe Renato Noguera:

Racismo epistêmico remete a um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referências filosóficas, históricas, científicas e culturais que não sejam ocidentais. Em outras palavras, o projeto epistemológico moderno estabeleceu critérios para distinguir o que é conhecimento válido do que não é conhecimento. Com isso, o conhecimento gestado dentro de um desenho geopolítico ocidental é privilegiado em relação aos outros. No caso específico da filosofia, o racismo epistêmico sustenta que apenas o mundo ocidental pode garantir a *filosoficidade* de um saber (NOGUERA, 2014, p. 27).

Nesta linha de pesquisa, as reformas governamentais, além de gerenciarem os corpos, usam o poder para manipular os modos de pensar, modificando tanto as posturas da população no âmbito externo, com leis e regimentos civis, quanto interno, em intuições escolares, através da grade curricular de ensino eurocêntrico que, a princípio, ressalta a prática “democrática igualitária⁷” de um ensino plural na rede pública brasileira. Contudo, de forma prática, ainda são obscuros os processos de legalidade que gerenciam o ensino médio. Assim como é claro também que não há liberdade para pensar outras culturas, línguas e filósofos, que não os europeus, no ensino de filosofia no ensino médio. Visto que o Brasil, sendo um país que colonizou e explorou a população negra por quase quatro séculos traz em seu currículo princípios que dificultam refletir sobre a importância de uma educação antirracista nos fundamentos e planos pedagógicos.

Assim, acreditando na importância de um currículo mais aberto, claro e flexível no ensino médio, entendemos a importância de dialogar entre o que é desejável e o que é imprescindível discutir-se nas salas de aulas de filosofia, tal como as práticas intervencionistas às superestimadas formas de saberes etnocêntricos, obtidas pelo pensamento europeu, que penetram as escolas através de manobras de um ensino universal e para todos. Mas quem são, nessas discussões, os indivíduos considerados homogeneamente como “todos”? Se averiguássemos essa problemática no campo histórico-filosófico, talvez aqui, em nossas discussões, não encontraríamos uma resposta exata, nem poderíamos, pois como sabemos, não há uma exatidão na história, nem na filosofia. Entretanto, o que nos propomos em relação a esse questionamento, é usá-lo como uma perspectiva para compreender que as estruturas do corpo social são constituídas pelo racismo, que desde a escravização da população africana categoriza

⁷ No Brasil, nas posturas educacionais apresentadas desde o período Imperial até a atualidade, é visível um processo educacional engessado em um modelo etnocêntrico, com posturas racistas sobre os aspectos de gênero, etnia e regionalidade, fatos que mostram, decisivamente, um pensamento não democrático e não igualitário.

esses povos como animais sem alma, sem conhecimento, que servem apenas para o trabalho braçal, não relacionando esses sujeitos como pertencentes a uma história, muito menos a uma história que deva ser contada e refletida.

Nesse cenário educacional, em específico, observamos a formação dos professores de filosofia e percebemos o descaso com políticas públicas educacionais, a carência de práticas de pesquisas e a falta de informação sobre a história africana e afro-brasileira na disciplina, o que corrobora para um ensino fragmentado, tecnicista e contributivo com os princípios do capitalismo, produzindo nas instituições discursos de verdade etnocêntricos, que pouco relacionam temas filosóficos aos dilemas da atualidade do cidadão, uma vez que insistem na produção de recortes descontextualizados de conceitos da tradição histórico-filosófica, favorecendo práticas que não estimulam discussões, contraposições de ideias, abrindo espaço para a realização apenas de leituras sem profundidade e objetividade, como também não discutem, nesse contexto filosófico, perspectivas de estudo em africanidade, tão necessárias para refletirmos o racismo estrutural na atualidade.

Na institucionalização e formação do conhecimento, observamos quão grande é o papel do professor de filosofia na educação básica. No entanto, esses profissionais, em muitos casos, são levados pelos dispositivos de saber-poder e pelas causalidades impostas pelo capitalismo, a mudarem no ensino a maneira como devem ensinar, produzir e compartilhar o conhecimento, e, assim, indo de encontro aos aspectos da disciplina da filosofia, que apresenta como objeto de estudo discutir e refletir com profundidade vivências dos estudantes aos conceitos já produzidos na literatura filosófica. Assim sendo, há um desencontro entre o que pode ser ensinado e o que deve ser ensinado, consequência do poder de controle que detém a organização política e econômica da sociedade, tencionando, em instituições como a escola, a manutenção das reproduções universais eurocêntricas, que recusam “[...] referências filosóficas, históricas, científicas e culturais que não sejam ocidentais” (NOGUERA, 2014 p. 27). Dessa forma, surge o racismo epistêmico, presente em diferentes estratégias, que silenciam e excluem saberes culturais de povos africanos e de diáspora, como leis, currículos, formações pedagógicas e livros didáticos.

Ainda acerca da lógica de um ensino educacional para todos, consideramos necessário fazer outro questionamento, desta vez voltado para entender se há uma predisposição, nas práticas escolares, para estudar os saberes decoloniais no ensino de filosofia? Porventura, encontraríamos poucas, ou quase nenhuma na prática, não por falta de referências em contexto brasileiro ou mundial, mas por mecanismos que excluem ou que não dão ênfase a essas

reflexões, como por exemplos os saberes orais, os contextos históricos dos povos africanos/ afro-brasileiro presente nas danças, nas histórias, nos provérbios e modo como se colocam diante do espanto de conhecer/discutir sua história entrelaçada ao de seus ancestrais assim como aos de outros povos. Podemos constatar também nesse cenário, outro aspecto contributivo para essa passividade, direcionada pelo não cumprimento das diversas normas que regulamentam as diretrizes educacionais do País, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que trazem orientações diretas para um ensino em afroperspectiva no ensino médio, mas essas poucas são aplicadas nos estabelecimentos de ensino. Um descaso, visto que essas leis são resultado de luta de grupos negros, que entendem que somente através da educação e dos discursos de saberes pluriculturais conscientes, em instituições sociais como a escola, haverá uma via de confronto ao racismo estrutural.

A partir dessa abordagem e da análise do contexto histórico do currículo do ensino de filosofia na educação básica, entendemos que as normatizações jurídicas contribuem em muitos aspectos para as vivências de ensino notadamente contraditório, pois ao tempo que estimulam uma formação que evidencie o estudo das relações étnico-raciais em todas as etapas e modalidades de ensino na educação pública e particular em todo o território brasileiro, estipulado pelas Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), não referenciam, nas Diretrizes Curriculares para Ensino de Filosofia (BRASIL, 2006) uma formação que contemple esses aspectos de um ensino múltiplo. Nesse sentido, compreende-se que esse distanciamento posto entre as diretrizes curriculares reflete nas formas como o conhecimento deve ser regido em instituições como a escola, que governa os sujeitos a seguirem padrões. Para descrever esses contextos de normatização em um campo histórico, apresentamos o período ditatorial e a legislação educacional de nº 5.692 (BRASIL, 1971), que retira a filosofia do currículo, substituindo-a pelas disciplinas Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Educação para o Trabalho (EPT), disciplinas que representavam estratégias de veiculação ideológica, exaltação ao nacionalismo e políticas de ensino voltadas para o conhecimento factual, em detrimento de reflexões e análise. Tais disciplinas tinham por finalidade a adesão das classes mais abastadas na produção e preservação de valores, costumes e crenças de amor à pátria, às normas impostas e ao espírito religioso cristão, rechaçando todo conhecimento produzido por classes e raças consideradas inferiores, como negros e índios. Essas regulamentações, nesse período, precarizaram o papel institucional da filosofia, que pouco levou a pensar temas como a negritude, nesse cenário.

Em um outro campo histórico, de realidade mais atual, Renato Noguera (2014) cita um estudo do grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e interseções (Afrosin), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mostrando uma pesquisa feita no período de 2010 a 2014, em que o grupo analisa as contribuições dos livros didáticos no Brasil como mecanismo que inclui saberes de culturas africanas. No estudo, se percebeu que “entre os cinco livros mais usados por professoras e professores de filosofia, nenhum tinha capítulos sobre a produção filosófica fora da Europa e dos Estados Unidos da América” (NOGUERA, 2014, p. 72). Com base nessa pesquisa, podemos analisar que não há reformas positivas sem uma mudança significativa na sociedade, tendo em vista que mecanismos de poderes como as mudanças colocadas pelos governos reformistas agem na superficialidade dos problemas educacionais, como pode ser observado com relação à Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que com quase dez anos de homologação, ainda se verificam instrumentos educacionais como livros didáticos sem referência à produção em afroperspectiva. Nesse sentido, Pimentel e Silva (2019) dialogam também com a abordagem da construção do saber sem local geográfico privilegiado, mostrando que os componentes filosóficos devem ser conduzidos dentro da construção de ensino multicultural, e que livros didáticos necessitam contemplar temáticas filosóficas desterritorializadas, o que ainda pouco acontece no Brasil. De acordo com os autores:

A realidade é que os livros didáticos do Ensino Médio de filosofia não conseguem contemplar a realidade de uma filosofia da diferença. O último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), referente ao período 2018-2020, não apresenta, de forma estruturada, a temática africana ou afrodescendente, pois no conjunto dos 8 (oitos livros) aprovados para a escolha nas escolas públicas, apenas um apresenta o tema da filosofia africana e o feminismo (PIMENTEL; SILVA, 2019, p. 113).

À vista disso, o modo como são invisibilizados os princípios políticos, econômicos e educacionais é o que leva a problematizar-se filosoficamente o papel da filosofia nos ambientes institucionais. Sendo esse um ambiente de gerenciamento e controle, também é um local que elabora estratégias de automudança, em que os indivíduos, quando inseridos nas multiplicidades de saberes, tomam consciência dos problemas político-sociais, como o racismo, e são levados a refletir com mais detalhes esses espaços, e assim movimentando não só uma, mas diferentes perspectivas. Com isso, não queremos dizer que a escola seja o único lugar para que essa postura reativa aconteça, mas talvez, perante nosso cenário social, seja a única via possível para refletir sobre a história, as lutas e os dispositivos que excluem saberes, tais como os conteúdos que são excluídos dos livros didáticos e dos currículos.

Em meio a essas implicações, do que não há dúvidas é de que a filosofia no ensino médio é mediada por “poderes punitivos” que, de maneira negativa, são fragmentados e repassados hermeticamente aos estudantes, através das históricas tradições filosóficas do continente europeu. Contudo, deixamos aqui evidente, não se trata do fato de as produções, as vivências e os saberes da Europa não servirem de referência ou de problematização para os indivíduos em suas diversas épocas, mas de que essa não é a única via para a produção do conhecimento. O que se pensa, a partir disso, é que não basta descrever que o ensino, o professor e os alunos se constituam no ensino médio apenas de conteúdos historicamente produzidos há milênios pela Europa, mas para além disso, que se estabeleça uma relação entre o conhecimento, as estratégias de ensino e os contextos sociais vigentes dos sujeitos, buscando construir, nas suas formas de ensinar e aprender, conexões entre o sujeito que pergunta e o que pesquisa, e assim desvinculando padrões preestabelecidos acerca de uma visão unilateral do saber, a fim de reconhecer e refletir experiências de outras narrativas, vinculando as perspectivas de ser docente e discente críticos.

Com essa acepção, as práticas da pesquisa docente precisam ser ordenadas dentro de novos ensaios, de maneira a problematizar o pensar nas incertezas que há no processo, nas falhas e nas descobertas. E assim, compostas por outros saberes, conseguirão desconstruir o pensamento calcado nas tradicionais representações miméticas da compreensão de verdadeiro ou falso, para a produção de um pensamento autônomo, livre e mutável, que possua valor, sentido e rigor na contextualização do conhecimento. Mas, o que de fato impede que a filosofia, enquanto instrumento condutor de saber-poder, cumpra esse papel nas vivências em sala de aula?

Resumidamente, podemos listar alguns fatores que mais distanciam essa prática, direcionados dentro de três aspectos gerais: o que ensinar, para que ensinar e como ensinar a filosofia, dentro de um contexto de racismo de Estado que categoriza grupos e saberes, sendo considerados os especializados e genuinamente filosóficas as problematizações e as produções europeias; e os sem profundidade e de senso comum, os saberes dos outros povos continentais, os africanos e de diáspora. Situações que, somadas a mazelas educacionais como a falta de uma formação docente, a não obrigatoriedade do ensino de filosofia, o desinteresse dos alunos, além de uma carga horária insuficiente para contemplar com mais clareza esses assuntos, não colaboram, e ainda dificultam a inclusão e contribuição de competências e habilidades necessárias para que os discentes operem sobre as estruturas de combate a formas racistas que

levam os indivíduos a serem governados de acordo com o compasso de um ensino de filosofia que, na prática, pouco exerce a criticidade sobre esses problemas.

Corroborando com a análise de um ensino de filosofia que contemple experiências, conceitos e culturas de outras tradições, que não a europeia, Nogueira (2014, p. 83) explica que: “A filosofia, formada por várias tradições, deve promover o pensamento crítico. Na busca de uma educação antirracista, as tradições africanas devem ser atualizadas, percorridas, desdobradas e integrar o currículo de forma efetiva”. Desta forma, o que se busca no ensino de filosofia em afroperspectiva é que fatores como o que ensinar, para que e como ensinar a filosofia contemplem aprendizagens significativas, que desfaçam pseudossaberes postos pela estrutura eurocêntrica, na qual surge o epistemicídio.

2.2.2 A perspectiva decolonial como via de combate ao epistemicídio

Cada dia que passa, cada negação da justiça, cada blitz policial, cada manifestação operária afogada em sangue, cada escândalo abafado, cada expedição punitiva, cada viatura, cada policial e cada milícia nos faz sentir o preço de nossas antigas sociedades (CÉSAIRE, 2020, p. 26).

A perspectiva decolonial é um caminho filosófico constituído de múltiplas de formas de pensar que questiona narrativas configuradas sobre alicerces eurocêntricos. Esse modo de pensar representa um movimento de resistência, nos quais muitos querem se engajar. Na citação acima, o filósofo Aimé Césaire abre uma reflexão para questionarmos mais sobre a história do negro e como ele percebido na sociedade, dando espaço para percebermos o quanto o ato de filosofar, como conhecemos hoje, não se define tão somente pela interpretação do mundo, dos fenômenos e dos acontecimentos dentro de uma produção racional, que surge entre o final do século VII a.C. e início do século VI a. C. na Grécia antiga, mas de todo um conjunto de fenômenos históricos, de racionalidades e de visões filosóficas múltiplas, que refletem de maneira crítica episódios como os listados pelo autor, tão presentes no corpo social, e que servem de base para entender o quanto o racismo estrutura-se sob ferramentas cruéis, que negam a importância cultural e valorativa dos saberes da população negra. Nesta discussão, observamos acentuadamente normas discriminatórias estipuladas pelos colonizadores, que de maneira racista, descrevem os sujeitos negros como periféricos, desaculturados, ignorantes e criminosos; indivíduos socialmente “incapazes” de produzir saberes e refletir acerca das problemáticas sociais.

Em discordância a esse discurso autocrático disseminado erroneamente no corpo social, devemos acrescentar um pensar filosófico em afroperspectiva, termo utilizado por Noguera (2014) e abordado nessa dissertação para discutirmos os saberes pluriculturais, pensados por filósofos de base decoloniais como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh (2009) entre outros filósofos latino-americanos participantes do grupo modernidade/colonialidade fundando em meados dos anos 1990, que objetivam em seus estudos “descativar” a produção de conhecimento posta pela visão eurocêntrica, que muito contribuiu para o epistemicídio. Esses autores problematizaram e ampliaram debates sobre o processo de decolonização do pensamento no sentido discutir a realidade etnofilosófica da população africana, assim como dos povos de diáspora negras, que trazem em suas narrativas, pensamentos, descobertas, reflexões e superações do senso comum. Podemos mencionar o pensamento de Walsh enquanto esclarecimento para o papel fundante desse estudo, quando a autora cita que:

(...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, P. 24)

O pensamento da autora contribui para que novas formas de pensar sejam constituídas, em ações a serem apresentadas a romper as correntes que amarram os saberes a determinados conceitos/formas de ensino. Todavia, quando oportunizamos novas discussões em afroperspectiva, desdizemos, com presteza, aspectos universalistas de saberes inseridos pelos povos colonizadores, que preconceituosamente pensam a população negra como “animais”, pessoas sem conhecimento, inimigos de sua própria raça e inferiores à raça branca. Neste contexto de novas produções e pensamentos, precisamos também exercitar o que já apreciava Aimé Césaire quando dizia: “Meu único consolo é que as colonizações passam, que as nações dormem apenas por um tempo e que os povos permanecem” (CÉSAIRE, 2020, p. 26). Através dessa citação, podemos discorrer sobre construções antirracistas e contra-hegemônicas, que repelem pensamentos filosóficos que coisifica a população negra como mero dispositivo que gera lucro através da exploração corpórea. E também sob esse ângulo, cabe a advertência de que devemos ultrapassar, com a discussão da filosofia, o que já está publicado em currículos, pareces e normas. Será desmistificando a visão eurocêntrica, que o conhecimento dos povos africanos, caribenhos, latinos e afro-brasileiros será visto e valorizado.

Observando o contexto literários de autores decoloniais e seus estudos sobre os povos africanos, caribenhos, latinos e afro-brasileiros, percebemos nesses estudos uma luta para

desmistificar a visão eurocêntrica como única verdade a ser pontuada em discussões filosóficas, situação que nos faz reconhecer movimentos de resistência a essas relações de poder presente tanto panorama mundial quanto brasileiro. Essas ideias normatizadas de princípios reguladores “neocolonialistas” insistem em afirmar que há nesses espaços geopolíticos uma democracia racial, e que o racismo, antes muito evidente no cenário brasileiro, deixa de existir. Perante essa observação, visualizamos muitas resistências às normas reguladoras impostas no Brasil, principalmente na década de 80, através das contribuições conduzidas pelo Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), grupo ativista, que defendia a comunidade afro-brasileira do desrespeito humano, buscando nas suas metas a valorização de produções intelectuais e culturais, assim como também reivindicavam, nessas lutas, formas de compensação dos abusos, das mortes e do epistemicídio provocado no País.

Essas atitudes foram muito bem apoiadas em reivindicações por vários militantes, ativistas e entidades, que com o decorrer do tempo, fizeram pressão ao Estado para criar medidas que invalidassem as desigualdades sociais, através de políticas antirracistas. Exemplificando algumas delas, citamos: o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/2010; a lei da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, aprovada pela Lei nº 10.639/03; o estabelecimento do sistema de cota para negros, com o Decreto nº 7.824/12 e, recentemente, pela Lei nº 12.990/14, que reserva vagas em concurso público e doa incentivos fiscais para empresas privadas que contratam pessoas negras. Tais mecanismos são suportes legais que atestam a importância, ainda que de maneira forçada, de saberes africanos e afro-brasileiros como vias de combate ao racismo e ao epistemicídio. Diante disso, é conveniente perguntar: as medidas legais supracitadas são de fato suficientes para combater as discriminações raciais tão presentes na atualidade? Aqui, abrimos um parêntese para pontuar que esses suportes legais são primordiais para mostrar o esforço e as conquistas de grupos étnicos, contudo, como vias de combate, necessitam ainda de ações atenuadas no corpo social, que impulsionem ações afirmativas, que perpassem o que já está estipulado nos decretos, normas e leis, que apesar de estarem muito bem regimentados, acabam ficando restritos às prateleiras empoeiradas das instituições.

Ademais, como outrora explanado, sem a participação massiva de grupos sociais ao entendimento desses documentos, torna-se fragmentado os meios para que a educação antirracista seja trabalhada em todas as instituições sociais, principalmente nas escolares, locais privilegiados, que produzem e propagam saberes diversos, notadamente os necessários para refletir a situação do homem negro, como também retrata e efetiva o conhecimento, que não é

produzido pelas vias tradicionais, sistemáticas, racionais e lógicas já conhecidas pela cultura ocidental, mas também em conhecimentos refletidos através de experiências do espaço geográfico, das ancestralidades, da cultura, das formas orais, do teatro, das crenças e dos rituais, ou seja, essa perspectiva não segue os dispositivos eurocêntricos modernos tão disseminados nos espaços escolares. Nesse sentido, como pode ser apresentada a filosofia em afroperspectiva nas estruturas curriculares do ensino médio, perante o cenário contemporâneo calcado em princípios capitalistas?

Para desenvolver uma linha de raciocínio sobre a filosofia afroperspectivista nos ambientes escolares, destacamos algumas exposições filosóficas, dentre elas, o pensamento de Flor do Nascimento e Botelho (2010) que defendem que estudar e pesquisar filosofias africanas mudam nossa relação com o próprio fazer filosófico, ao relatarem esse posicionamento ou autores mostram também que os cursos de licenciatura em filosofia, base para a formação de professores, seguem basicamente as mesmas estruturas curriculares de cinquenta anos atrás, situação que se repete nas instituições escolares do ensino médio, com poucas mudanças, como já dito, em grande parte pelo desconhecimento de professores e alunos, que direcionados pelas Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio (OCENEM), seguem o que se propõe nas indicações orientadoras, e de forma não impositiva, reproduzem práticas neocolonialistas, que internalizam, inferiorizam e silenciam “outros saberes”, os não constituídos pela visão eurocêntrica.

Salientando mais uma vez essa situação, percebemos que as normas biopolíticas que gerenciam o fazer filosófico, são carregadas de privilégios epistemológicos, que embora transvestidos de neutros e universais, são excludentes, masculinos e brancos, aspectos de um contexto neocolonial, que agressivamente cala muitas vozes e saberes da população negra, como evidência Franz Fanon (2008, p. 186-187) quando diz: “Diante do branco, o negro tem um passado a valorizar e uma revanche a encaminhar. Diante do negro, o branco contemporâneo sente a necessidade de recordar o período antropofágico”. Nessa alegoria descrita pelo autor sobre a produção do conhecimento, percebemos que a população branca aceita somente o conhecimento restrito ao seu local geográfico e às suas formas de linguagem, atribuindo aos outros povos uma conduta negativa de saberes válidos e inválidos. Dentro desse contexto, Fanon (2008) corrobora descrevendo de maneira significativa a situação do negro antilhano, que transformado pela língua francesa e pelos valores culturais da metrópole, é visto como um “Ser” sublime, pois segue um estilo de vida admirável, com normas e estilos da etnia branca. Nessa perspectiva, ressaltamos que assim como contexto filosófico de base europeia aprecia

diversas contribuições encontradas na cultura, nos valores e nos pressupostos da linguagem, podemos relacionar a mesma situação aos saberes vindos da filosofia africana, que como já dito, produz nos âmbitos sociais, políticos e educacionais diversos saberes vindos de uma tradição oral, que logicamente racional, busca expressar, através de provérbios africanos, comportamentos filosóficos que refletem os contextos de luta, poder e resistência do continente africano. A fim de elucidar essa relação, trazemos aqui um provérbio africano que diz: “A união do rebanho obriga o leão a deitar-se com fome”. Esse pensamento reflete o poder que circula entre os sujeitos e as formas de resistir aos padrões impostos, posturas que podem ser muito bem apresentadas no contexto brasileiro, através das lutas de descendentes de povos africanos, que envoltos pelos saberes da transmissão oral, criaram dispositivos para manterem vivas a cultura, a língua e a sua negritude.

Dessarte, nas incursões feitas à história da população negra, que se entrelaça com a história de submissão da formação educacional brasileira, encontramos na contemporaneidade, após quase quinhentos anos de produções históricas, cenário insuficientes de mudanças curriculares, salvo algumas intervenções de educadores que, preocupados em promover uma diversidade educacional/filosófica, buscaram, de maneira transversal, nos espaços que lhes foram oferecidos, referenciar perante aos estudos antirracistas e programas governamentais, mudanças de perspectiva da realidade educacional de povos negros. Bell Hook, pensando também essa realidade educacional dentro de um contexto norte-americano, corrobora narrando:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores-em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade-, temos de reconhecer que nosso estilo tem de mudar (HOOK, 2017, p. 51).

Percebendo o contexto educacional norte-americano apresentado por bell hooks, entendemos que ocorre uma transformação nas salas de aulas quando se discute o estudo do multiculturalismo. No intuito de compreender também o papel transformador do processo de inclusão da filosofia africana nas aulas de filosofia no ensino médio, enquanto ferramenta de combate ao racismo. Deslocamento para o Brasil o que apresenta a autora, e, o que pontua Renato Nogueira (2011), estudioso do cenário filosófico e do processo de inclusão dos estudos africanos. E, nesse sentido, entendermos que são poucas as referências presentes no ensino

brasileiro que valorize outras referências. Nesse contexto o autor nos lembra que a filosofia ocidental é uma base de referência quase que única no contexto educacional do Brasil, posto que é muito comum no ensino de filosofia percebermos como símbolo de um pensamento filosófico a “coruja de Minerva”, animal usado como exemplo de conhecimento racional, intuitivo e reflexivo. Nesse parêntese o autor busca essa simbologia para explicar que são muitos os privilégios culturais eurocêntricos direcionados ao ensino brasileiro. A “coruja de Minerva” pontuada pelo autor é apenas uma forma de elucidar esses privilégios das correntes de pensamentos ocidental, naturalmente, colocados como ideias explicativas para ressaltar a Grécia como berço do pensamento filosófico. Noguera (2011), pensando essa via unilateral do conhecimento, apresenta como uma outra perspectiva filosófica a “galinha de angola” como símbolo da filosofia em afroperspectiva, que versa atribuir características da ave ao fazer filosófico de espalhar, deslocar e ciscar conceitos, em busca de contemplar um pensamento em profundidade reflexiva. Essas simbologias são constituídas para explicar a visão filosófica como perspectivas que buscam explicar fenômenos, sujeitos e situação independente de um determinado espaço geográfico.

Por tudo isso, é importante esclarecer que as colocações e as comparações pontuadas pelo autor e refletidas aqui, não são para precisar qual símbolo ou qual filosofia é mais apropriada para se trabalhar com a filosofia no ensino médio. Essas analogias servem para descrever que são muitos os olhares que fazem o saber filosófico, e que a filosofia africana, assim como os conhecimentos de diáspora, trazem sobre suas raízes pensamentos que precisam ser compartilhados para que o ato crítico de filosofar desamarre essa estrutura eurocêntrica, constantemente apresentada nas escolas como projeto politicamente omissivo, que rejeita e critica formas de conhecimento que não integram as organizações ocidentais. Mediante essa tematização, Suely Carneiro (2005) apresenta, na discussão de sua tese de doutorado, o exercício de poder do “Ser”, que se constrói na produção do “outro como Não-ser”, mostrando que:

A negação da plena humanidade do outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização (CARNEIRO, 2005, p. 99).

Embora se compreenda que na contemporaneidade, estudos sobre a africanidade, a negritude e o respeito às relações étnico-raciais estejam em voga e sejam disseminados nas mídias, nos grupos antirracistas, nas produções independentes, há ainda poucos debates nos bancos escolares, como forma de equiparar esses prejuízos constituídos secularmente pela elite branca, que nomeia os “negros” como “Não-seres”, pessoas desprovidas de capacidades intelectuais para refletir sobre seus espaços e seus problemas, ideia que se confirma nos ambientes escolares, observadas pelas ações veladas, que vetam nas universidades e na educação básica a importância de refletir os saberes da diversidade étnica, mesmo tendo esses discursos aparatos jurídicos, sociais e intelectuais.

Em suma, para formular essa tão almejada racionalidade diversificada na escola, é preciso romper com a ideia ultrapassada de oprimido e opressor, e trabalhar epistemologias, filosofias críticas que interseccionem lutas, histórias e saberes de diversas etnias, como teoriza no pensamento filosófico Ubuntu, movimento calcado em saberes ancestrais, que procura na cultura, na política e na negritude valorizações de saberes, estudos e práticas. E, serve também como vertente antirracista às estruturantes discriminações instauradas por mecanismos reguladores neocolonialistas de saber-poder, que silenciam injustamente falas negras nos ambientes escolares negras.

3. DISPOSITIVOS DE SABER-PODER ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE FILOSOFIA

Ao pensarmos os ambientes escolares como espaço de aprendizagem, compreendemos que os discursos inclusos neles são repassados sob trajetórias que se iniciam nos primeiros contatos com a instituição. Didaticamente, os discursos são apresentados através de dispositivos de saber-poder, tais como os livros didáticos usados para o ensino dos conteúdos adotados nos ciclos ou etapas escolares; os cadernos, utilizados para fixação dos acontecimentos do dia, mês e ano; os professores, que na maioria das vezes estão posicionados no centro e à frente de diversas cadeiras enfileiradas, articulam o que aprenderam com o que é admitido pelas diretrizes, currículos e planejamentos da escola; as representações de relações de poder que, disciplinarmente, moldam os sujeitos a seguirem determinadas normas. Entretanto, o que se evidencia nas primeiras vivências na educação básica é o fato de que esses dispositivos, postos racionalmente dentro dos ambientes escolares, gerenciam a população para seguir pressupostos de um ensino interligado aos aspectos dos poderes econômico, social, político e racial de um

determinado grupo que, muitas vezes, dificulta o pensar no decorrer do ensino médio como um ato filosófico, regido por regras de um sistema que desconstrói a ideia de “que **a filosofia não é uma ciência a ser aprendida mediante decorebas, não é uma atividade espiritual** que possa viver de forma **independente das ciências**” (ROCHA, 2013, p. 43, grifos nossos).

Esse paralelo apresentado por Rocha (2013) demonstra a complexidade do ensino de filosofia e sua necessária presença nos bancos escolares, principalmente no ensino médio nas instituições que oferecem um ensino “universal” e “gratuito”, oferecido pelo governo, instituições que apresentam diversas inconsistências, desde o processo de implantação até ao que é colocado no momento atual, por jargões teóricos como: “múltiplos espaços para pensar”. São regidas por regras jurídicas que não refletem a integralidade de suas funções, haja vista que os documentos produzidos ficam guardados em espaços burocráticos das instituições, sem acesso aos educandos ou aos seus responsáveis. Todavia, quando justificamos que esses dispositivos são formas normativas de saber-poder que regulam a população, podemos considerar também, dentro de uma análise educacional, que são dispositivos que auxiliam, quando discutidos de forma plural as lutas e debates de grupos negros que, não presentes expressamente nas construções de livros didáticos, currículos e planejamentos, estão nas entrelinhas desses dispositivos, ora de forma coadjuvante, ora de forma inexistente, levando a pensar e questionar por que esses conhecimentos africanos e afro-brasileiros são excluídos da formação de milhares de alunos brasileiros.

Nesse sentido, este segundo capítulo objetiva apresentar os dispositivos do fazer filosófico presente nas instituições escolares do ensino médio, mediante o estudo arqueológico das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino de Filosofia e dos livros didáticos trabalhados no ensino de filosofia no ensino médio nos últimos cinco anos. Estudos arqueológicos que possibilitará a compreensão de como os dispositivos de saber-poder influência nas características de um ensino tradicional e elitista, que pouco se preocupa com a história e a cultura africana e afro-brasileira. Tais discussões justificam-se também perante uma sociedade colapsada pelo racismo estrutural, que mata pessoas, que silencia vozes, que padroniza o ensino, tornando-o não reflexivo e universalista.

Diante disso, como ensinar filosofia em afroperspectiva quando formalmente nossos currículos, livros didáticos, planejamentos e instituições educacionais são construídos por dispositivos de saber-poder eurocêntricos? Essa pergunta pode ser associada ao que já interrogava Roberto Rondon (2013) quando fazia o seguinte questionamento: “Como auxiliar

na formação de professores para que consigam ir além da impotência ou da reprodução dos modelos tracionais?” Essa pergunta do autor nos faz levantar outras indagações: Ensinar para quem? Ensinar o quê? Ensinar como? Três questionamentos fundamentais para encetarmos a discussão sobre o epistemicídio dos conteúdos de filosofia em afroperspectiva no ensino médio.

3.1 DISPOSITIVOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO RACIAL NO ENSINO DE FILOSOFIA

Antes de fazermos uma incursão pelos dispositivos que excluem os saberes étnico-raciais no ensino de filosofia nas escolas, precisamos compreender se de fato esses espaços institucionais são inclusivos, o que nos leva a uma infinidade de teorias contrárias e favoráveis, que mostram as escolas enquanto instituições de saberes paramentadas de dispositivos de inclusão e exclusão, que penetram na vida, na história e nas relações de poder, criando vantagens para aqueles que possuem “saberes eurocêtricos”, e que ditam aos outros, os governados, para não infringirem as regras postas por esses saberes, bem como não poderem se submeter a qualquer discurso pluriversal. Assim sendo, como confrontar essa situação? Como resistir a esses percalços, que indicam o não reconhecimento de uma educação pluriversal como perspectiva válida? Essas questões postas são colocadas para pensarmos o ensino de filosofia não como um ato simbólico, mas como construções factuais a serem pensadas e refletidas nas produções filosóficas no ensino médio, e servirem de representações para a formação de sujeitos críticos.

Assim, ao empreendermos um estudo acerca das produções de discursos que excluem saberes de outras etnias, percebemos, por meio das formas que deslegitimam esses discursos, a inclusão de dispositivos sutis nas relações de saber-poder, postos pelo eurocentrismo, enquanto justificativa, ou melhor, enquanto produção disciplinar que veicula a transmissão de cultura, de saberes e de verdade do povo colonizador. Nesse sentido, a escola, como espaço de transmissão de cultura, constitui-se como um desses dispositivos que controlam e limitam a vida dos indivíduos, com regimentos, normas e regulações criadas de forma sistemática, racional e lógica, que aponta inadequações, rejeita discursos e privilegia falas e histórias. Representações em um ritual que se segue como padrão universal formalizado no ensino, mediante diretrizes curriculares, planejamentos, planos de aulas rotineiramente agrupados para servir aos interesses de alguns grupos que controlam os espaços, os discursos e os desvios de normas. Nesse sentido, diante da estrutura disciplinar construída nas escolas e sob normas empregadas de um regime

normativo eurocêntrico, compreendemos que o saber disciplinar empregado colabora para vigiar os desvios, as formas de resistências e as desordens expressas na formação educacional. Desse modo, para melhor esclarecer essa relação de poder no contexto escolar, recorreremos ao que expressa Foucault sobre espaço disciplinar, para a partir disso podermos identificar nos elementos que compõem os espaços escolares, modelos normativos de adestramentos dos corpos. Nessa lógica, citamos o que dita Foucault:

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos a se repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2014, p. 140).

Ademais, podemos continuar a referenciar esse espaço disciplinar como dispositivo de vigilância hierárquica, que cria mecanismos de poder contribuindo para uma rede de relações que controla os corpos, os espaços de saber e as forças produtivas dos indivíduos. Ao analisar essas circunstâncias Foucault coloca que:

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às concepções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática (FOUCAULT, 2014, p. 166).

Nesse fragmento abordado por Foucault (2014) ele pontua os dispositivos disciplinares, descrevendo a era clássica e os aspectos políticos e militares postos pelo controle dos corpos e das forças. Nessa comparação, ele explica as formas como os aspectos militares foram se modificando, buscando novos interesses; e dentro dessa analogia, descreve os espaços disciplinares, como a escola, que cria normas reguladoras sutis para penetrar a mente e os corpos da população nas mais diversas instituições. Transpondo essa analogia para os dias atuais, percebemos o quanto alguns desses aspectos ainda estão presentes nos espaços escolares, fortalecidos por técnicas que medem, comparam, priorizam discursos e perspectivas de verdade empregados nesses ambientes como ferramentas biopolíticas de segurança, que organizam o corpo social para a representação de alguns protagonistas, histórias, costumes, saberes e vidas, servindo como representação de um ensino pontual, laico, justo e democrático.

Perante essa discussão, abordar as formações escolares, o ensino de filosofia e as relações étnico-raciais torna-se um material muito denso a estudar, uma vez que a chave para abrir essa compreensão está encoberta sob temáticas que excluem tanto a disciplina de filosofia quando os sujeitos negros da participação nesses ambientes. Refletindo sobre essa situação, Marco Antonio de Almeida e Livia Sanchez trazem em suas pesquisas o estudo histórico do Brasil no período imperial, refletindo o processo de inclusão, censura aos corpos negros africanos e a cautela quanto à ida de alguns negros “libertos” às escolas, ferramentas de um sistema de controle colocado pela “constituição imperial de 1824, que previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Essa determinação excluía os escravizados [...], mas possibilitava que a população negra liberta que frequentasse essas instituições” (ALMEIDA; SANCHEIZ, 2016, p. 235, grifo nosso). Nesse contexto, percebemos que a formação educacional do negro sofre vários abusos, primeiro pela exclusão total dos bancos escolares, depois pela presença nas escolas e o incomodo que causava as pessoas brancas ao estarem nesses espaços e por último pelo epistemicídio direcionado a qualquer forma de conhecimento produzido pelo negro na história.

Na descrição da referida lei, percebe-se claramente o racismo institucional no processo de exclusão de africanos nativos, que insatisfeitos com os atos dos colonizadores, eram menos suscetíveis aos contornos impostos nesses ambientes, diferentemente dos escravizados nascidos no Brasil, que antes de se tornarem “livres”, alcançavam esse “direito” pela submissão aos mais diversos trabalhos e a sujeição às normas das colônias, uma realidade alcançada por pouquíssimos sujeitos, visto que para adquirirem esse novo status, deveriam ter rendimentos, posses e uma renda de oitocentos mil réis. Essas condições sociais da época influenciavam na formação educacional do País, que a contragosto incluía os escravizados nos ambientes escolares, espaços que, por princípios elitistas, tinham por escopo homogeneizar, civilizar e unificar as características morais e culturais da população aos padrões desejados. Essas características são marcadas por passagens tempestuosas do racismo institucional no período regencial do Brasil.

Como se observa desde os primórdios, o processo de escolarização brasileira cria mecanismos de governo da população negra que, através de regras institucionais, controla os corpos de maneira global, massiva, concatenados por relações que, tal como a imposição de força física, subalternizam sujeitos a seguirem um perfil educacional racista que desqualifica os saberes. Nesse campo de atuação educacional se percebem também proveitos que podem ser usados como ferramentas para uma educação antirracista, um deles está no processo de luta, de

reparos, de “inclusão da filosofia africana para além do carácter secundário de habitar a periferia do currículo[...]” (NOGUERA, 2014, p. 90). Sob essa lógica, apresentada por Nogueira (2014), Almeida (2020) explica que formas de resistências que são acometidas por construções sociais de uma divisão binária do “ser-branco” e “ser-negro” ressaltando a diferença ocorridas no cenário social posicionado por essas duas formas representativas, que mostrar de um lado a negritude como reação ativa ao racismo posto pela branquitude. Melhor explicando o autor menciona que:

Tanto o ser-branco quanto o “ser-negro” são construções sociais. O negro é produto do racismo, “sobredeterminado pelo exterior”⁸, diz Frantz Fanon. O negro faz-se humano com a negritude e com a consciência negra, que constituem a reação intelectual e política contra as condições impostas a ele pelo racismo. (ALMEIDA, 2020, p. 77).

Pode-se talvez dizer, tendo em vista a complexidade de tal quadro, que as produções históricas passadas refletem nas construções sociais presentes, mediante os parâmetros colocados para o ensino, promovendo essa reação às condições impostas pelo racismo antinegro, que foi muito bem abordado por Almeida (2020), com embasamento nas reflexões de Fanon (2008), autores que mostram essa exteriorização do “ser-negro” e “ser-branco” e a diferenciação dada no ensino a esses sujeitos que, pontuados por mecanismos legais, repelem o discurso jurídico segundo o qual “não há uma divisão”, “todos são iguais”, apontando o que traz a lei, através do princípio igualitário de inserção nas escolas. Restringindo essa reflexão ao ensino médio, em específico ao ensino de filosofia, observamos um duplo comando discriminatório, primeiro contra a disciplina de filosofia, através da inconsistência como disciplina obrigatória do currículo e os regimes empregados a ela como disciplina reflexiva, e segundo contra a população negra, que sem muitos direitos, foi por muito tempo representada nas técnicas e nas metodologias de ensino apenas como sujeitos descendentes de pessoas escravizadas.

Nesse sentido, conhecer essa realidade educacional a partir do que dispõem as matrizes de ensino de filosofia, e comprovar que a diversidade étnico-racial é uma discussão necessária, haja visto que “o carácter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a)” (GOMES, 2017, p. 43), situação também acrescida aos(às) alunos(as), o que leva a pensar, nesse sentido, que o desconhecimento de outros saberes é empregado por dispositivos de controle que buscam nas seleções de conteúdos da tradição europeia a centralidade para uma discussão monocultural, ao

⁸ Citação retirada do livro “Peles negras, máscaras brancas” (FANON, 2008).

priorizar como forma de representação no ensino médio o estudo das raízes étnico-raciais brancas como única matriz, fato que empobrece os currículos escolares brasileiros.

3.1.1 Matrizes curriculares nacionais

Para iniciarmos a análise da temática quanto dispositivo de saber-poder, antes precisamos explicar as diversas manifestações ocorridas após o período militar, com a lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que entre outras modificações, sugeria mudanças no currículo, como a substituição da filosofia por disciplinas de formação científica, circunstância que não se cumpriu, pois as disciplinas que a substituíram nessa movimentação foram as de cunho patriótico e doutrinário, especificamente, as disciplinas: Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Educação para o Trabalho (EPT), que marcam explicitamente no contexto das matrizes curriculares do ensino médio brasileiro, consequências de um percurso educacional elitista, que permanece por muitos anos servindo a um ensino voltado para a irreflexão e o tradicionalismo. Apesar disso, muitas décadas depois, em 2008, com a redemocratização do Brasil e os movimentos de luta para o retorno da disciplina, a lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) reintroduz a filosofia, incluindo-a no currículo obrigatório nacional, sob aspectos de um ensino não enciclopedista, assim como, servindo de auxílio para o bom exercício da cidadania. Tais aspectos são ratificados pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), quando ditam que:

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno **um mero enriquecimento intelectual**. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos acontecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. (BRASIL, 2006, p. 29, grifo nosso).

Refletindo sobre essa discussão no campo de propostas pedagógicas, descrevemos, a partir do trecho grifado na citação das OCNEM (2006), que o ensino de filosofia deve abordar estratégias que propiciem a participação aberta de alunas(os) nas tomadas de decisão, como uma alternativa necessária à resolução de problemas contextuais próprios da diversidade brasileira, e não tão somente ao “enriquecimento intelectual”. Visto que, ultrapassar esse aspecto alienante do velho sistema “bancário” mostra-se uma estratégia apropriada para contribuir com o processo de diversidade de saberes fundamentais a serem adotados no ensino de filosofia no ensino médio.

Nessa perspectiva de um ensino meramente enciclopédico, identificamos o quanto as mudanças de paradigmas não são transmutadas de forma desassistida de orientações, essas são carregadas de discursos, dispositivos e formas de gerenciamento presente no ensino de filosofia por meio de dispositivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais; normatizações legais responsáveis por incluir e excluir componentes curriculares, objetivos e metodologias capazes de promover uma aprendizagem pluriversal e democrática.

Ao ler e refletir acerca das diretrizes e orientações para o ensino de filosofia, consideramos que o processo de redação desses documentos apresenta alguns segmentos de divergências, razão descrita pela lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que ao tempo que estimula uma perspectiva em africanidade para a educação básica, norteia como princípio de ensino que “[...] todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade” (BRASIL, 2009, p. 5). Aliás, é nesse formato de ensino, contornado por características voltadas para valores, culturas e saberes de diversas etnias, que cada vez mais, no campo teórico, leis, pareceres e decretos estão inclinados a destacar, como uma alternativa, a visão de ensino contemplativo e vivencial.

Esses discursos, em tese, no ensino de filosofia, constituem-se uma alternativa para correlacionar saberes, práticas educacionais, sociais e políticas de uma visão crítica do mundo sob a ótica da disciplina, que de maneira dialética, ensina que “[...] não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção de seu universo não se restringe seu papel formador” (BRASIL, 2006, p. 21). Todavia, como conhecer essas outras filosofias, quando elas não são vistas, citadas, apresentadas ou estudadas nas formações de ensino básico, ou no nível superior, apresentadas como uma ferramenta de educação antirracista para futuros licenciados em Filosofia, futuros professores, condicionados a ensinar pelos recursos que lhes são apresentados, ministram, no ensino médio, uma visão de filosofia, ora pelos textos apresentados na academia, ora pelas orientações dos programas de curso, em muitos casos, gestados dentro do processo de construção geopolítica ocidental, privilegia os saberes de base europeia e estadunidense em relação aos outros saberes.

Tendo em vista a observância de tais orientações, cabe indagar: por que, diante de toda uma proposta de inserção de matrizes africanas e afro-brasileiras nas instituições escolares, ainda se detectam formas de silenciamento desses saberes? Para responder a essa pergunta, analisamos os eixos: identidade, objetivos, competências, habilidades, conteúdos e

metodologias, postos ao ensino de filosofia no ensino médio pelas OCNEM (BRASIL, 2006), que de maneira orientativa, inserem nos ambientes escolares propostas atreladas preferencialmente às teorizações de um ensino voltado ao conhecimento filosófico do continente europeu, situação que se justifica, pois somente são propostas nas OCNEM, discussões genéricas de ensino voltado “para todas e todos”, sem citações ou alusão aos princípios de um ensino plural, que contemple o que menciona a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) sobre obrigatoriedade de um ensino que discuta a história e cultura africana e afro-brasileira.

Nesta discussão, pensamos que os dispositivos supracitados são um guia para o fazer didático-filosófico, que os docentes se inclinam para construir com e/ou a partir deles, planos de resoluções aos problemas sociais, políticos e filosóficos circunjacentes à filosofia e às outras ciências. Tais especificidades da disciplina não se colocam sob um olhar de fora, mas incluso, uma vez que ela se ocupa em trabalhar com alunos oriundos do ensino fundamental, que pouco ou quase nunca, em suas vivências didáticas formais, exercitaram o ato de filosofar e, portanto, precisam dessas construções diversas para compreender o ato filosófico como processo de produções de ideias e não simplesmente como um local a serem lançados abruptamente a conhecer a história da filosofia centralizada a partir de abordagens filosóficas pensadas por filósofos como Hegel, Kant, Wittgenstein, entre outros cânones da filosofia, que trabalham conceitos importantíssimos de serem debatidos, entretanto, não são os únicos a pensar e refletir sobre a filosofia, dado que, sendo uma produção humana, não deve haver sob ela monopólio ou berço do nascimento filosófico do qual “emana um cerco territorial que retroalimenta todo pensamento” (DANTAS, 2019, p. 205). Perante ao que foi colocado sobre a formação acadêmica do curso de filosofia no ensino médio, é substancial pontuar que não se deve realizar, na educação básica, um ensino simplificado das matrizes de ensino superior, pois, diante da imaturidade e da falta de conhecimentos prévios aos iniciados no ensino de filosofia, essa visão seria considerada inapropriada e pedante, situação conhecida pelas OCNEM (BRASIL, 2006), quando referenciam que cabe ao professor de filosofia conduzir, a partir da formação recebida, das subjetividades de leituras e das normas reguladoras de planejamento filosófico discussões interdisciplinares capazes de correlacionar a leitura de textos filosóficos com o contexto social dos educandos.

É relevante pontuar nessa análise sobre o ensino de filosofia e da educação antirracista, que não cabe apenas ao ensino de filosofia e ao professor da área o engajamento na formação ética e cidadã ou responder por quais motivos a discussão pluriversal não acontece na educação

básica. Esse pensamento remete a uma visão mais global do todo educacional, como menciona o objetivo central das Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais:

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2019, p. 27).

Assim como também objetiva:

Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2019, p. 28).

A necessidade de implementação desse diálogo na Educação, formulada por políticas étnico-raciais nas redes de ensino, talvez seja umas das ferramentas capazes de contribuir, no campo acadêmico, para a educação antirracista, pois como sabemos, mesmo amarrados por dispositivos de gestão pública, as orientações e reflexões postas ao ensino buscam aprimorar o pensamento crítico, o desenvolvimento intelectual e a formação ética, contribuindo para o papel formador de preparar a população educacional não apenas para suprir a necessidade do mercado de trabalho, mas para uma formação “[...] que inclua a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse como instrumento para o aprimoramento do jovem aluno” (BRASIL, 2006, p. 29). Em relação a essa perspectiva, buscamos, nos escritos de Walter Kohan (2013), ajuda para pensar a aula de filosofia como uma oficina de pensamento, em que todos participem levantando temáticas, discutindo ideias, refletindo a representação imposta, assim como a falta dela, o local de fala e o lugar social, que muitos não desempenham em razão das construções educacional, que são limitadas por padrões epistêmicos de uma tradição histórica.

Como demonstrado, para que a aula de filosofia seja um espaço de abordagens de múltiplos saberes, é fundamental que a articulação do currículo apresente propostas de conteúdos propícias à promoção da diversidade e do combate à desigualdade racial, postura não apreciada nas trinta alíneas colocadas pelas OCNEM para o ensino de filosofia, que contrariamente a esses conceitos, tratam exclusivamente da tradição histórica dos pensamentos do continente europeu. Nesse sentido, cabe considerar que os objetivos das OCNEM, como indicações para o fazer pedagógico nas aulas de filosofia, são, em muitos casos, os únicos recursos disponíveis para os docentes usarem nas produções acadêmicas, visto que esses objetivos ou alíneas, como nomeiam as OCNEM para o ensino de filosofia, fazem parte de um

processo de governo que inicia na carreira do docente, sendo cobrado como aspectos de referência para a validação dos cursos superiores, isto é, estão presentes como base da formação docente, e que por sua vez, são componentes que serão trabalhados como base do currículo prático, como apontam as OCNEM:

A lista que se tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino Médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, **embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementares por outras leituras e atividades.** Os temas podem ensejar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com alunos. (BRASIL, 2006, p. 34, grifo nosso).

A partir da análise do quadro mínimo de conteúdos supracitados pelas OCNEM para o ensino de filosofia, ressaltamos que alguns discursos contribuem diretamente para a falsa impressão de que as matrizes de saberes europeus são as únicas que devem fundamentar o ensino de filosofia. Isso nos leva a certificar que em meio à proposta de aplicação de referências de conteúdos serem adotados no ensino, identificamos haver, de maneira explícita e implícita, discussões de outros saberes, contudo, essas são subtraídas, dando primazia aos constituídos pela Europa. Desse modo, com intuito de mostrar esse fato, que causa estranheza no ensino educacional, buscamos, na análise do texto da lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), contrapontos ao que menciona a resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP de nº 1, publicada em 17 junho de 2004, que detalha direitos e obrigações dos entes federais, e percebemos, com relação as orientações consubstanciadas por documentos legais do currículos, a não implementação de diretrizes curriculares em âmbito nacional para a educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia, de maneira a valorizar a identidade dos sujeitos que compõem o País. Acreditamos que haja, ainda que não de maneira explícita, episódios de um epistemicídio construído por meio do currículo das OCNEM (2006), que nega a importância substancial da formação de um currículo múltiplo, uma vez que a reorganização do currículo do ensino médio para o ensino de filosofia aconteceu dois anos depois dos pareceres de 2004, e três anos depois da lei nº 10.639, de 2003, situação que demonstra, ainda que não seja de forma intencional, a negação da importância da negritude como produtora de conhecimento crítico.

Pelo que até aqui expomos sobre os conteúdos a serem tratados no ensino de filosofia como base mínima, identificamos, por meio do diagnóstico dos eixos: História da Filosofia,

Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica e os problemas metafísicos postos pela Filosofia Geral, a não menção de abordagens em afroperspectivas, cabendo aos docentes o acréscimo desse conteúdo em suas metodologias, conforme tenham interesse, através de leituras complementares ou de outras atividades, desde que cuidadosamente selecionados e concatenados aos textos clássicos. O que se tem constatado é que os textos filosóficos em afroperspectiva não são aplicados, em virtude de não estarem na base da formação do docente, não terem apoio das orientações dos currículos e também por não serem discutidos no chão da escola.

Assim sendo, essa prática leva à construção de uma metodologia circunscrita a leituras estereotipadas sobre as histórias de negras e negros que, ainda hoje, em meio a uma crescente luta por representatividade, sofrem violentamente duas dores: a do corpo, massacrado pelos mecanismos de saber-poder que governam esses sujeitos para lugares subalternizados, e a da não aceitação dos saberes da África, que aqui ressaltamos, que não se restringem ao espaço geográfico do continente africano, mas de todo o espaço de saberes africanos, afro-brasileiros e dos povos de diáspora, que pensam e expressam suas vivências a partir do seu local de fala. Esse segundo elemento, como colocamos, remete à necessidade de uma discussão mais profunda, pois como observamos pelo grifo da citação dos OCNEM (2006) supracitada, as produções, ainda que estejam voltadas diretamente para ensinamentos dos clássicos, precisam buscar uma correlação com os textos em afroperspectivas para serem consideradas relevantes dentro da discussão do ensino de filosofia.

Cabe deixar claro, diante de tudo isso, que não queremos afirmar que a tradição europeia não possua aspectos importantes ao ato de filosofar. O que pretendemos com essas discussões, é apontar a ideia de que o conhecimento filosófico nas escolas de ensino médio deve acontecer refletindo os conhecimentos presente em diferentes culturas assim como pontuar o estudo da negritude tão visivelmente esquecida perante a dispositivos de sala de aula como livros didáticos que centralizam olhar contemplativo para determinados conceitos geopolíticos. Nessa lógica, adiante mostraremos que nos livros didáticos de filosofia, nos currículos e, por sua vez, nas apresentações das aulas de filosofia, percebe-se que os conhecimentos abordados se voltam para autores, teses e pensamentos europeus que servem de régua para excluir textos de outras bases, como as africanas, que dentro de uma classicização no ensino, não são apreciados, conhecidos e ensinados como saberes necessários às discussões em sala de aula.

Pormenorizar esse debate não é tão fácil. É grande o desafio de promover uma educação antirracista quando ainda há na sociedade educacional brasileira um discurso disseminado nas

instituições por grupos colonizadores, que insiste em reagir afirmando que há uma “democracia racial”. Esse discurso, além de segregar outros saberes, que não são produzidos dentro de uma visão eurocentrista, colaboram para um contexto de discriminação, preconceito e racismo, por meio de ações educativas que não valorizam a diversidade de saberes. Tais aspectos podem ser enfatizados dentro do processo de divisão clássico encontrado em períodos como: a História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; divisões da tradição literária, que a Filosofia, a História, entre outras ciências buscam para explicar seus conceitos como objeto de estudo. Esses períodos, muito presentes em instituições educacionais brasileiras, através dos currículos, livros e das práticas pedagógicas, estão visivelmente articulados ao pensamento europeu, não abrindo espaço para produções em afroperspectiva. Tal fato foi descrito por Renato Noguera (2014), ao colocar que há uma negação dos saberes da África no currículo do ensino de filosofia no ensino médio, como se pode comprovar na citação a seguir:

Uma ligeira comparação nos ajuda a perceber a dimensão do problema. Diante dos currículos oficiais do Ensino Médio, a disciplina de História tem um capítulo guardado para a “Idade Média”. Neste momento, as(os) estudantes apreendem exclusivamente sobre a Europa; os outros continentes e povos não “cabem” na Idade Média. O que parece que está sendo dito é simples e equívoco: a África, a Ásia, a América, a Oceania e os povos que lá habitavam não existiam neste momento. A África “passaria” a existir, apenas, com as relações estabelecidas depois do contato com os europeus [...]. Pois bem, no caso da filosofia: os outros povos parecem nunca ter existido. Como já foi dito, essa não existência é um processo de desumanização. Afinal, se fazer filosofia é uma atividade sofisticada, requintada e complexa, os povos que foram “incapazes” de produzi-la seriam menos sofisticados. (NOGUERA, 2014, p.71-72).

Vimos acima, em meio ao pensamento de Noguera (2014), que o currículo do ensino representa dispositivos propulsores de outras ferramentas de controle, que em meio à prática escolar, conduz metodologias que serão aplicadas, prepara referências de conteúdos básicos para os livros didáticos, enfatiza habilidades e competências que precisam ser alcançadas, orienta os currículos estaduais e municipais, além de servir de bússola para o fazer filosófico de alguns professores. Dessa forma, quando nos referimos a esse contexto que serve de guia para o ensino. Nossa intenção é pontuar que esses mecanismos, enquanto dispositivos de poder, agem nas malhas do sistema, representando a intencionalidade de manter a estrutura do regime eurocêntrico, assim como mostrar que esses estão sendo as únicas referências a serem aplicadas no ensino.

Nessa lógica, ressaltamos que os currículos servem para pontuar os motivos de alguns temas serem caracterizados como não filosóficos, de senso comum ou irrelevantes para serem

tratados nas escolas. Outro aspecto, que também pode ser direcionado a essa ressalva, é que grande parte dos docentes que se encontra lecionando filosofia nas escolas, tem dúvidas quanto ao ensino de um componente não priorizado na educação básica, principalmente no que se refere à redução da carga horária da disciplina, aos livros didáticos, que são parciais quanto às ideologias eurocêntricas, as metodologias didáticas restritas à leitura de fragmentos de texto, bem como também as formações de professores, que não preparam o docente para o ensino de filosofia no ensino médio, como o caso de professores de áreas distintas, que para completar sua carga horária, ministram aulas de filosofia dentro desses pontos de grande relevância.

Essa breve exposição acerca das representações do ensino e do perfil do docente presente no ensino médio, nos faz pensar, a partir das inquiuições de Noguera (2014), que a escola e os currículos no ensino de filosofia passam a ser objeto mercadológico, ao invés de propiciarem o exercício do pensamento crítico e reflexivo, passam a utilizar uma estrutura curricular que não atinge os objetivos de um ensino pluriversal, assim como deixam de debater e refletir sobre o racismo e a existência de uma filosofia em afroperspectiva. Esse contexto está em desacordo com o que expressa a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que através da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP 003/2004, dá às redes públicas e particulares de ensino, recomendações como a de “reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico, adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 2009, p. 41). Essas recomendações, ainda que traçadas pelo Conselho Nacional de Educação, confirmam que se por um lado a população educacional está negligenciada pelo currículo que não se preocupa em abordar as orientações sob essa temática, por outro lado, estão aquém do interesse do docente, que também por aspectos curriculares não recebe formação filosófica que contribua com essas reflexões.

Perante essas percepções, relembramos que as discussões que aqui inferimos sobre os princípios gerais do currículo, os dispositivos presentes nas orientações curriculares e a formação docente são ferramentas de análise para compreender a premissa de que trabalhar o ensino de filosofia através do que orienta a lei nº 10.639 é buscar estratégias normativas que discutam a “equidade” das relações étnico-raciais como uma possibilidade de resistir às barreiras que instrumentalizam práticas filosóficas, ou seja, pensar a inclusão da filosofia, em específico da África, no campo acadêmico do ensino médio, é quebrar tabus, é marcar com resistência outras formas de discursos contra-hegemônicos às normas impostas por um legado de dispositivos eurocêntricos, que mesmo não se apresentando de forma explícita, estão presentes nas orientações curriculares.

3.1.2 Livros didáticos

Presente na educação formal, o livro didático é considerado uma das ferramentas mais utilizadas em sala de aula. Com distribuição gratuita e acessível em toda a educação básica, esse instrumento, além de estimular a pensar a realidade social de forma produtiva, crítica e reflexiva, quando não vinculado a padrões conceituais universalistas, também se configura um exercício de governança, que utiliza os conteúdos que nele se estruturam para silenciar outras vozes, a não dominante, nos ambientes educacionais. Tal fato é percebido em razão desses dispositivos elucidarem em suas matrizes explicativas seguirem princípios “neutros” de reflexão em realidades sociais desiguais. Assim, como maneira de notabilizar a forma como esses conteúdos se entrecruzam nesse dispositivo, consideramos o que coloca Gontijo (2019), ao afirmar que os livros didáticos no campo filosófico são “organizados por problemas, por temas, por alguma suposta concepção de história da filosofia ou por modelos híbridos dessas três formas” (2019, p. 141). Conforme o pensamento do autor, entendemos que esses elementos que compõem os livros didáticos são produzidos pela intencionalidade de enfatizar discussões de alguns temas, problemas e realidades sociais, corporificados por dispositivos biopolíticos, que pouco atingem positivamente sujeitos negros de maneira representativa.

Diante do exposto, buscamos, por meio desses mecanismos de governmentação, nacionalmente instrumentalizados nos ambientes escolares, diagnósticos do ensino de filosofia sob uma perspectiva étnico-racial, através de um recorte temporal de 2017 a 2021, na Unidade Escolar Profa. Eliza Sousa, escola da rede estadual de ensino que oferece curso de ensino médio, e que adota como materiais didáticos os livros: “Fundamentos de Filosofia”, organizado pelos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, aprovado para o triênio 2015-2017, e “Filosofando, Introdução à Filosofia”, organizado por Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, aprovado para o triênio de 2018-2020, livro que permaneceu vigente até o ano 2021, em caráter excepcional, por meio do PARECER CNE/CP nº 5/2020, que estabelece que os direitos e objetivos de aprendizagem continuassem sendo discutidos, inclusive, com as mudanças repentinas ocasionadas pela pandemia da COVID-19⁹.

De acordo com que foi apresentado, iniciamos analisando as justificativas que teorizam o ensino democrático e os pilares que alicerçam os livros didáticos, sobretudo ao que retrata o

⁹ A COVID-19 afetou as pessoas de diferentes maneiras, em 2020 e 2021, sendo considerada pela **Organização Mundial da Saúde (OMS)**, como pandemia, em virtude de ser um vírus de proporções globais, que matou milhares de pessoas.

contexto educacional de povos africanos e afro-brasileiros, perante esses dispositivos de saber-poder. Em adição a essa premissa, enfatizamos preliminarmente que a representatividade negra nos livros didáticos, em grande parte, é resultado de lutas dos movimentos de resistência e reparação, normativamente direcionados nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, mediante o que apresenta o Eixo-03, ao orientar o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) com a produção de materiais didáticos e paradidáticos que tenham por escopo possibilitar processos de aprendizagem pluriversos, que colaborem para a reparação e intervenção de políticas afirmativas, valores, tradições e saberes da história de africanos e afro-brasileiros, como forma representativa no combate ao racismo e à desigualdade. Como bem colocam as DCNs:¹⁰ “[...] os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afro-descendente e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos.” (BRASIL, 2009, p. 29).

Essa colocação acerca da importância do livro didático enquanto princípio para o ensino democrático, conforme intencionam as DCNs (BRASIL, 2009), entra em discordância quando, de modo geral, percebemos nos contextos estruturais dos Livros Didáticos Fundamentos de Filosofia (LDFE) e Filosofando, Introdução à Filosofia (LDFIF), que esses apresentam na materialidade dos textos, ocasionalmente algumas discussões implícitas ao que direciona a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), e pouquíssimas discussões explícitas, especialmente imagéticas, pouco retratam referências de resistências e luta por direitos a uma educação antirracista. Tal contemplação serve também para destacar que o ensino de filosofia, assim como outras disciplinas do currículo, instrumentalizado por dispositivos como os livros didáticos são orientados a regular, privilegiar e controlar relações de saber-poder que, diretamente investidas de técnicas e práticas metodológicas, conduzem as tematizações nos ambientes escolares. Em outros termos, esses mecanismos tornam-se ferramentas de discursos, de produção de conhecimento, de práticas educacionais que abordam em suas premissas ignorar o racismo e os privilégios de alguns grupos sociais.

Nesse aspecto, contribui Foucault (2014, p. 41) quando diz que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como saberes e os poderes que eles trazem consigo”. O raciocínio empregado pelo autor descreve os ambientes escolares como espaços políticos abertos para se apropriar e modificar enunciados.

¹⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais têm origem a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, que norteia princípios, fundamentos e procedimentos na educação básica. As diretrizes são apresentadas aos currículos como caminhos básicos a serem seguidos no ensino, de forma a estabelecer padrões normativos em todo território nacional brasileiro

Nesse contexto, “o discurso, a palavra proibida e a segregação” (FOUCAULT, 2014, p. 18) tornam-se presentes nesses espaços de ensino, como linhas divisoras que hierarquizam os conhecimentos que devem ser proferidos, lidos, debatidos; e os que devem ser excluídos. Nesse aspecto se percebe nos livros didáticos a exclusão da filosofia africana principalmente como de discurso de relevância nas ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

Observando a falta de discussão dessa proposta educativa nos livros didáticos, nota que ele expressa-se teoricamente no DCNs para o ensino de filosofia quando, por exemplo, indicam o “estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade” (BRASIL, 2004, p. 24) nas instituições escolares e nos instrumentos que a compõem, buscando, nesse sentido, criar situações educativas para superar as formas racistas, estereotipadas, discursivas e imagéticas, que retrataram a população negra nos livros didáticos, tal como as agressões contra povos negros, que quando escravizados foram constantemente humilhados a cada ato de resistência; depois, nessa mesma lógica, continuam, na atualidade, sendo aviltados em direitos, como no acesso aos espaços de trocas escolares e no reconhecimento da divulgação de saberes e lutas não apresentados nos materiais didáticos, mas que deveriam, uma vez que esse dispositivo torna-se um recurso quase exclusivo de toda as aulas de filosofia. E, sendo esse recurso predominante no ensino precisa reverbera essas discussões, apontando os pontos de tensão, as conquistas da negritude e as perspectivas que avance a explicar fatores contributivos a pensar filosoficamente esse tema nas escolas.

Foucault, em uma de suas obras, afirma o seguinte: “se é necessário o silêncio da razão para curar os monstros, basta que o silêncio esteja alerta, e eis que a separação permanece” (FOUCAULT, 2014, p. 13). Esse fragmento remete à discussão da razão e da loucura, em que o discurso do louco, desde a Idade Média, não tinha valor, não existia, era considerado um discurso nulo, excluído de poder. Se compararmos essa situação da exclusão do discurso do “louco”, empregado por Foucault (2014), ao discurso colocado por dispositivos de poder empregados nas escolas, que vai de encontro aos saberes de povos negros, encontremos, se não todos os aspectos, mas a maioria deles, representados na seleção de textos, nas narrativas, nas citações e nas imagens, dependendo da forma como foram abordados. Além de também não expressarem um posicionamento social de valor contrário ao encontrado em discriminações e estereótipos postos nas discussões das temáticas do Livro Didático (LD).

Em síntese, por meio dessa pesquisa, buscamos, de maneira analítica, pontual, esse discurso de exclusão, paralelo a outras formas de governmentação presentes nos mecanismos disciplinares que conduzem a maneira como a população deva pensar e agir. Tais aspectos, em

suma, já abordados aqui de forma introdutória, em discussões sobre as formações docentes, a carga horária de professores como complemento de seu trabalho e a realidade social/educacional, servirá de base mais a frente para entendermos como esses contextos biopolíticos normativos influenciarão na realidade educacional de alunos oriundos de situações de pobreza e extrema pobreza, que dispõem, por vezes, como único recurso pedagógico de reflexão filosófica, os livros didáticos oferecidos pela escola.

Entendemos que os mecanismos de saber-poder que contribuem para o ato de filosofar nos ambientes escolares, também controlam, regulam e governam o corpo-espécie da população, pois são práticas discursivas, que se concretizam nas salas de aula mediante a construção e reconstrução de dispositivos de saber-poder presentes, ora de maneira positiva, ora de maneira negativa, em abordagens, que dependendo do contexto epistêmico no qual o livro didático pretende servir, converte-se em limitar a diversidade de perspectiva filosófica. Tomando por base essa premissa, trataremos mais à frente, por meio dos resultados encontrados nas materialidades discutidas nos livros didáticos, desacordos nos LDFE e LDFIF, com o que sugerem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006), como metas a serem trabalhadas no ensino médio, como por exemplo: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, tópicos que são reforçados por Renato Nogueira em uma abordagem afroperspectiva, quando descreve que esses itens poderiam ser acrescidos de uma “Estética plural antirracista; uma Política que combate as assimetrias baseadas em critérios étnico-raciais; uma Ética que combata as discriminações[...] ao propor uma Ética ubuntu¹¹” (NOGUEIRA, 2014, p. 85, grifo nosso). Conforme exposto pelo autor e baseado em nossas percepções, consideramos mostrar que os discursos influenciados nos livros didáticos impactam na forma como será tratado o ensino de filosofia no ensino médio.

3.1.2.1 Análise da construção do discurso e da imagem negra nos LDFE¹² e LDFIF¹³

Diante do conjunto de temas discutidos no ensino de filosofia, fomos em busca de livros que tivessem ferramentas contributivas para inclusão da Filosofia em pluriperspectiva. Nessa discussão, buscamos preliminarmente nas imagens e nos saberes discursivos presentes nos LDFE e LDFIF ferramentas que reflita histórias dos povos negros assim maneiras trabalhadas

¹¹ A Ética ubuntu é uma maneira de promover nos ambientes escolares um ensino com percepções que se divide em três campos: das ancestralidades, dos que estão vivos e os que ainda não nasceram. (NOGUEIRA, 2012)

¹² A sigla LDFE significa Livro Didático Fundamento da Filosofia.

¹³ A sigla LDFIF significa Livro Didático Filosofando Introdução a Filosofia.

por eles para solucionar problemas da vida diária. Nesse sentido, considerando a imagem um veículo de comunicação que muito representa os sujeitos, as histórias e os discursos, buscamos, no estudo de Olim (2010), referências que favorecessem a compreensão a respeito da imagem como signo não neutro, que proporciona ao receptor significado. Nessa compreensão, acreditamos que as representações imagéticas não têm apenas a função complementar nos discursos inseridos em materiais didáticos, elas são constituídas para mediar ou mesmo contribuir com reflexões que não foram associadas de maneira explícita no texto. Desse modo, diante do contexto que objetivamos apresentar sobre as imagens nos livros didáticos, buscamos fundamentos na função informativa para compreender o papel das imagens no discurso. Conforme apresenta Barbara Olim:

A função informativa visa à apresentação de uma série de elementos, tendo em vista fornecer informações concretas sobre eles, coincidindo em parte com a função vicarial¹⁴. A imagem constitui o suporte didático principal, ocupando o primeiro plano no discurso didático, sendo que as palavras funcionam como um complemento ou reforço da informação, um tradutor do texto icônico. (OLIM, 2010, p. 8).

No que diz respeito à imagem como ferramenta de comunicação, entendemos que como recurso, ela é um suporte eficaz para ajudar os professores na apresentação e assimilação de conhecimentos em sala de aula. Isso pode ser verificado nos livros didáticos enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que define em suas propostas um ensino de filosofia associado ao uso de estratégias de comunicação como “histórias em quadrinhos, imagens contemporâneas, fotos, sugestões de filmes e livros que permitem um acesso ao tema ou a aspectos relacionados a ele que motivam a leitura e o exercício filosófico sem perder o rigor conceitual [...]” (BRASIL, 2018, p. 18). Analisando esses pontos sob o papel representativo do contexto imagético e as relações sociais, percebemos que nas 391 páginas do LDFF, apenas 23 trazem referências às temáticas raciais ou inferem discussões a serem apresentadas como temática transversal ao conteúdo. Já no LDFIF, das 400 páginas, 11 imagens são retratadas para tais fins, com discussões mais definidas sobre os aspectos da cultura africana, do racismo e da cultura afro-brasileira em apenas 6 imagens. No entanto, ainda são insuficientes ao repertório tematizado, em razão das imagens apresentadas precisarem, em alguns aspectos, de apropriação do estudo filosófico, mais precisamente de formação específica

¹⁴ A função vicarial tem como objetivo apresentar aos alunos, de uma maneira indireta, elementos da realidade que não podem ser observados *in loco*. A impossibilidade de verbalizar certos conteúdos que, originalmente, são não verbais, ou de transmiti-los com precisão, nos obriga a utilizar esse tipo de recurso. Ele aparece principalmente quando apresentamos obras de arte, que podem ser descritas oralmente, mas perdem sua precisão.

na área, para que o posicionamento dela não apareça apenas como complemento lacunar no livro didático.

Nesse sentido, adiante, faremos um pequeno excursão para pontuarmos que a formação do docente de filosofia é caráter decisivo para que o ensino aconteça de forma crítica, pontual, necessária e representativa. Contudo, sem formação de nível superior ou capacitação para atuar nessa área, tematizações transversais como as apresentadas em livros didáticos ficarão restritas a dois aspectos: no primeiro, as imagens serão apresentadas apenas de modo geral, sem ganho significativo filosófico; no outro, essas imagens poderão não ser contempladas dentro de abordagens filosóficas, possivelmente por docentes de outras áreas, que não terão a sensibilidade de intuir dados da realidade social através das tematizações propostas nas imagens contextuais do livro. Dutra (2015), pensando a realidade do ensino médio e na atividade de professores de áreas distintas, que ensinam filosofia, situação muito comum no País, expressa que para lecionar filosofia é necessário que o professor tenha formação na área. Desse modo, o autor se refere a essa realidade, dizendo:

Com isto, entendo que se esse problema persistir, se não tivermos docentes de Filosofia lecionando a sua disciplina, possivelmente não conseguiremos colocar em prática, com qualidade, a nova estruturação curricular, visto que manteremos uma visão errônea a respeito da Filosofia e a mesma não contribuirá, filosoficamente, com a formação dos nossos jovens. (DUTRA, 2015, p. 37).

De modo geral, Dutra (2015), ao apontar essa exigência sob uma perspectiva pragmática do currículo e presumivelmente dos elementos que o compõem, entende que docentes com formação adequada contribuem de maneira pontual nas discussões de temáticas filosóficas, sob o âmbito do ensino. Aliás, nessa discussão, estabelece a formação do professor de filosofia como uma ferramenta necessária para o fazer filosófico em ambientes escolares. Ao corroborar também com essa proposta de ensino, Obiols (2002) justifica em seu estudo sobre o processo de iniciação ao ensino de filosofia, que a transmissão de conhecimento deve transcorrer como em “seminários de graduação”, com oficinas, ou melhor, com ensaios, nos quais os iniciados na filosofia projetem suas experiências, e busquem nos estudos de filósofos e nos conceitos filosóficos, maneiras de contemplar, analisar, interpretar e debater acontecimentos históricos de sua realidade, com contribuições de tradição histórica nas imagens presentes na vasta produção dos livros didáticos.

Outro aspecto aliado desta discussão corporificada no currículo e, por sua vez, nos livros didáticos, é que o ensino precisa mudar paradigmas de uma postura estritamente hermética, para uma prática filosófica que influencie na formação didática do professor no ato de filosofar

nas escolas. Mattar, Tomazetti e Danelon (2013, p. 130) descrevem essa situação ressaltando que: “o problema de fundo é que a construção dos currículos [...] obedece a lógicas diversas, sejam elas de caráter político, econômico ou mesmo pedagógico, o que, em muitas situações, compromete o lugar da filosofia nas escolas”. Assim, refletimos que os prognósticos apresentados pelos autores e as contribuições de Obiols (2002) e Dutra (2015) endossam a afirmação de que ensinar filosofia não se faz tão somente na construção dual de transmitir e absorver conhecimentos por meio de ferramentas rígidas em propostas feitas em sala de aulas, com professores que seguem pontualmente as indicações de um currículo como padrão. Essas discussões devem ser trabalhadas nos ambientes escolares, implementadas por dispositivos que possibilitem o desenvolvimento afirmativo e valorativo perante as várias perspectivas filosóficas, culturais e históricas. Em conformidade com esse argumento, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2009), no “Eixo 02”, sobre política de formação inicial e continuada, e no “Eixo 03”, políticas do material didático e paradidático, reforçam que:

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais. (BRASIL, 2009, p. 29).

Assim, partindo dos destaques feitos nos currículos, nos livros didáticos, nas imagens, enquanto função formativa, e na importância de uma formação filosófica conciliada com as diferentes perspectivas da realidade social dos alunos, optamos por realizar esse estudo de modo panorâmico, a partir de microanálises de alguns conceitos, imagens e capítulos que retratam de maneira explícita e implícita as relações étnico-raciais de povos negros e, por sua vez, o contexto biopolítico apresentado sobre os LDFE e LDFIF, como também, mostraremos, de maneira oportuna, adiante, indicações a partir da análise desses mecanismos, ferramentas para uma educação antirracista como a produção da cartilha “Eu sou o que sou pelo que nós somos”. antirracista. Desse modo, ao expormos nossas considerações, esclarecemos, a priori, que o estudo das unidades dos livros será sincrônico, a fim de compreender os elementos que permaneceram inalterados e as alterações ocorridas nessas duas edições. Desse modo, começamos apresentando a estrutura do LDFE para o triênio de 2015 a 2017, que está dividido em quatro unidades: Unidade I - Introdução ao filosofar; Unidade II - Nós e o Mundo; Unidade III - A filosofia na História; Unidade IV - Grandes áreas do filosofar. De forma semelhante, o LDFIF trabalhado de 2018 a 2021 está dividido em cinco unidades: Unidade I - Descobrimos a

Filosofia; Unidade II - A condição Humana; Unidade III - Conhecimento e Verdade; Unidade IV - Filosofia Moral; Unidade V - Filosofia Política.

3.1.2.1.1 Apresentação do estudo de análise do LDFF

Na unidade I do LDFF, “Introdução ao filosofar”, encontramos distribuídas entre os capítulos referências de imagens mais implícitas do que explícitas, relacionadas às temáticas étnico-raciais na construção do material da unidade. No capítulo I, intitulado “Felicidade”, por exemplo, encontramos duas imagens, que não foram utilizadas para suscitar uma reflexão mais aprofundada sobre o tema felicidade, muito menos sugerem a interação discurso/imagem à relação étnico-racial.

Figura 1 – A Felicidade



Fonte: LDFF (capítulo I, p. 19).

Figura 2 – A Felicidade



Fonte: LDFF (capítulo I, p. 30).

Em vista disso, iniciamos apresentando a imagem retratada na Figura 1, a partir do que está descrito na legenda: “Mulheres praticam tai chi chuan”. Na ilustração, observamos duas mulheres, sendo uma negra e outra branca. Nessa imagem também pode se questionar na análise da figura os valores, os princípios éticos e quais predominâncias culturais estão presente na imagem. E, todas as respostas serão direcionadas para valores, culturas e princípios eurocêntricos. E na sequência, a imagem representada na Figura 2, presente também nesse capítulo, legendada com a seguinte descrição: “Dois amiguinhos observaram o dia chuvoso na fronteira entre Bangladesh e Índia”. Analisando a representação das duas imagens a partir dos subtítulos: “Como viver para ser feliz? O que disseram os sábios gregos” referindo-se à primeira, e “Perspectivas de outras ciências”, concernente à segunda. Por esse ângulo,

identificamos uma predisposição para uma visão de ensino eurocêntrica, haja vista que nas abordagens apresentadas houve uma exposição superficial de imagens e conceitos que não contribuem para a abertura de outras significações, servindo apenas com o propósito de preencher o espaço deixado no livro didático. O Guia dos livros didáticos para o ensino de filosofia, de 2015, já considerava essa uma possível realidade que poderia se fazer presente nos estudos das imagens apresentadas nos LDs, ao afirmar que:

Muitas obras acabam por promover associações superficiais com o conteúdo de outras disciplinas ou equiparar o pensamento filosófico à mera opinião. Fomentam, com isso, a confusão entre o discurso cotidiano, tomado como expressão de opiniões pessoais, e o discurso que resulta do trabalho argumentativo e conceitual, não cumprindo, com isso, seu papel de estimular o aluno a refletir sobre o seu contexto de maneira crítica e inovadora [...] Não se põe aqui em questão a possibilidade de fazer compreender teses, conceitos e mesmo argumentos filosóficos por meio de metáforas, exemplos, analogias, imagens e outras mediações. Ao contrário, assumiu-se essa possibilidade e as vantagens pedagógicas que ela aporta, mas constatou-se o uso praticamente nulo desses dispositivos, em prol de um uso assistemático e quase que exclusivamente lúdico, que não assiste e dialoga com o conteúdo que ilustra, mas – ao contrário – faz com que a atenção do aluno se desvie do que está sendo apresentado, acabando por ter uma função pedagógica negativa. (BRASIL, 2014, p. 20-21).

Em face do exposto, observamos que o uso das imagens, além de não apresentar discussões mais aprofundadas sobre o que está retratado: as lutas étnicas dos povos de “Bangladesh e Índia”, também não evidencia outros aspectos de reflexão, exceto os apresentados pelos saberes eurocêntricos que, aliás, não fazem conexões interdisciplinares com os conflitos étnicos históricos, que ainda estão muito presentes, compondo o quadro social. Também não há dúvidas de que nessas duas imagens faltaram interlocuções necessárias para a apresentação de outros saberes, contudo, contrariamente, afirma o LDFF no manual do professor, que as “imagens utilizadas buscam não apenas dialogar com o texto principal, agregando-lhe informação visual, mas também sensibilizar os alunos e estimulá-lo à reflexão” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 425). Nesse âmbito, pela lógica presente, assim como pela ambiguidade entre os discursos, começamos por apresentar que há silenciamento dos povos negros por mecanismos biopolíticos, uma vez que as temáticas sobre a história e a cultura de saberes tanto de base africana quanto afro-brasileira não estão sendo implementadas como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), através da implementação das leis nº 10.639 (BRASIL, 2003), alterada para a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que indica como aspectos fundamentais veicular dispositivos que estimulem o ensino de conteúdos da “história e cultura dos povos, africanos, afrodescendentes e indígena”, orientados

a serem inseridos, se não enquanto conteúdo, mas como temas transversais em todo currículo. Essa afirmação confirma-se mediante o que enfatiza o Guia do Livro Didático de Filosofia, de 2018, quando em seu §2º do artigo 26, incluído na LDB pela Lei nº 11.645, de 2008, prevê que:

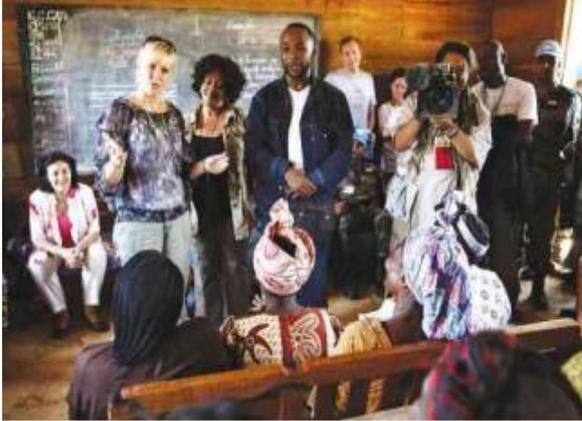
Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Considerando que estes conteúdos devem estar presentes “em todo o currículo escolar”, **as aulas de filosofia jamais poderão ficar isentas de enfrentar a questão da importância dessas histórias e culturas para a filosofia, assim como a existência de obras de autorias afro-brasileiras e indígenas que apresentam textos pertinentes, desde uma perspectiva filosófica.** Assim, para além das eventuais menções a questões relativas às histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nas coleções, será demandado aos/às docentes ampliar a pesquisa e produção de materiais necessários para atender adequadamente ao disposto na lei em suas aulas de Filosofia. (BRASIL, 2017, p. 19, grifo nosso).

Retomando a análise das imagens expressas nas Figuras 1 e 2, e as contribuições apresentadas pelo Guia do Livro Didático, percebemos que em grande parte a responsabilidade de apresentar textos e autorias em uma perspectiva de africanidade recai aos docentes, que muitas vezes não conseguem trabalhar com essa temática, em virtude de uma gama de fatores, como por exemplo: a ausência desses conhecimentos na formação docente, a vicissitude nos currículos escolares e, por sua vez, a ausência de conceitos direcionadores, a serem inseridos nos LD, conforme preceituam as DCNs (BRASIL, 2009). Nesse sentido, como sugerir um trabalho antirracista no ensino de filosofia, quando essas discussões não são apresentadas nos livros didáticos, nas formações docentes, e nem são claramente apreciadas nos currículos? O papel da filosofia nessa construção, enquanto perspectiva, é promover relações entre as vertentes e direcionar formas que representem essa perspectiva, como por exemplo, podemos apreciar o conceito de felicidade exposto na Figura 2, a partir da ética Ubuntu¹⁵, uma filosofia de vida dos povos sul-africanos, que tem como lema: *Eu sou porque você é*, e traz como conceito central valorizar o sentimento de respeito, de compartilhamento e empatia, muito presente nas lutas por uma política de reconciliação nacional, que surgiu antes de períodos difíceis ocorridos como o *apartheid*, segregação que ocorreu na África do Sul de 1948 a 1994, na qual se privilegiava a elite branca do país, e excluía-se os negros de lugares públicos, da educação e do trabalho.

¹⁵ NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu como fundamento. *Ujima. Revista de Estudos Culturais e afrobrasileiros*, 2014.

Já na Figura 1, como podemos perceber nas citações do discurso e da legenda, não há contribuição para uma perspectiva em africanidade, no entanto, analisando a ilustração e a

Figura 3 – O diálogo



Fonte: LDFD (capítulo III, p. 55).

intenção de apresentar a filosofia em uma afroperspectiva, inferimos que essa poderia ser utilizada através de textos extras, recomendações ou mesmo infográficos, que auxiliassem os professores a, por exemplo, discutir o conceito de *yoga kemética*¹⁶, surgida na África e no antigo Egito, e que tem por escopo manter-se no mundo de forma equilibrada, de maneira física, mental e emocional, promovendo autodeterminação e

autoconsciência a partir de sua ancestralidade.

Ao percorrermos os capítulos apresentados na unidade I, encontramos alguns registros projetados de maneira implícita sobre as referências e/ou apreciações às temáticas étnico-raciais, divididos na seguinte ordem de capítulos: III - “O diálogo”; IV - “A consciência”; V - “O argumento”. No capítulo III, “O diálogo”, encontramos no texto “A força das palavras”, a imagem retratada na Figura 3 ao lado, que faz conexões com algumas temáticas, como a realidade étnica africana, mediante a contextualização da história de Ingrid Betancourt, prisioneira por seis anos após ser sequestrada por guerrilheiros das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC), que durante uma longa luta pelo poder, sequestravam pessoas com fins políticos e econômicos. Nessa discussão, é sugerido ao professor fazer um estudo interdisciplinar com algumas “histórias como a queda do muro de Berlim, a chegada do homem à Lua e o fim do *apartheid*” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 438).

Algumas conexões que podemos fazer com relação à imagem apresentada na Figura 3, que possui na legenda a seguinte descrição: “representantes da ONU conversam com habitantes de Kampala, vila da República Democrática do Congo, em outubro de 2010, em busca de medidas para acabar com a violência sexual sofrida pela população feminina local” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 55). Na legenda do LDFD, observa-se a omissão do grupo étnico que mais sofre esses abusos, assim como não apresenta aportes para um estudo mais analítico dessa

¹⁶ GAIA, Ronan da Silva Parreira; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A afrocentricidade como perspectiva epistemológica no contexto brasileiro.

Figura 4 – O diálogo

Fonte: LDFF (capítulo III, p. 56).

sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras” (DAVIS, 2016, p. 20), esses aspectos percebidos e discutidos pela autora, não foram abordados ou acrescidos como análises de entendimento.

Neste mesmo contexto de neutralidade imagética no LD, temos uma imagem retratada na Figura 4, como um elemento sem muita interlocução ao discurso presente no enredo. Descrita como “conversas de comadre”, retrata a realidade cotidiana da metade do século XX, através de aquarelas. Como dito, sem muita denotação tão somente uma prática cotidiana de mulheres conversando nas ruas das cidades, desse modo, não contribuindo com o contexto do estudo.

Já no capítulo IV, “A consciência”, observamos a abordagem dada em nossa pesquisa, por meio dos aspectos de identidade, consciência crítica, consciência e cultura, e, neste último, segmento da seção consciência religiosa, que aborda de maneira explícita o que apresentam as DCNs como ações de combate ao racismo, a partir da ressalva de que “o ensino de cultura afro-

brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.” (BRASIL, 2014, p. 22).

Esse contexto, tão presente em manifestações religiosas, é apresentado pelo LDFF mediante a exemplificação da descrição da imagem representada na Figura 5 “oferenda a

violência sexual contra as mulheres, muito presente no contexto social, especificamente mulheres negras, que sofrem esses abusos e violências desde o período escravagista. Isso confirma que muito do processo de miscigenação ocorrido no Brasil, deu-se em grande escala pelo estupro de mulheres negras. Angela Davis reforça esse fragmento mostrando que “o estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor

Figura 5 – A consciência

Fonte: LDFF (capítulo IV, p. 78).

Iemanjá, a rainha do mar, em praia de Salvador, Bahia. A imagem e o local representam profundamente os aspectos descritos no livro por meio dos contextos do sagrado, do divino e do transcendental arraigados e corporificados em diferentes representações da cultura, da arte, dos ritos, das danças e dos Movimentos Negros. Exterior ao aspecto colocado pela descrição da imagem, nenhuma outra abordagem interdisciplinar com a temática étnico-racial foi sugerida pelo livro didático pesquisado ao docente.

Apresentando o último capítulo da unidade IV do livro didático, intitulada “o argumento”, visualizamos duas ilustrações que, aparentemente, não trazem nenhuma referência às questões étnico-raciais, contudo, ao observar as posições sociais ocupadas, refletimos a situação social do País, que é muito desigual e discriminatória, as imagens trazem representados, quase que



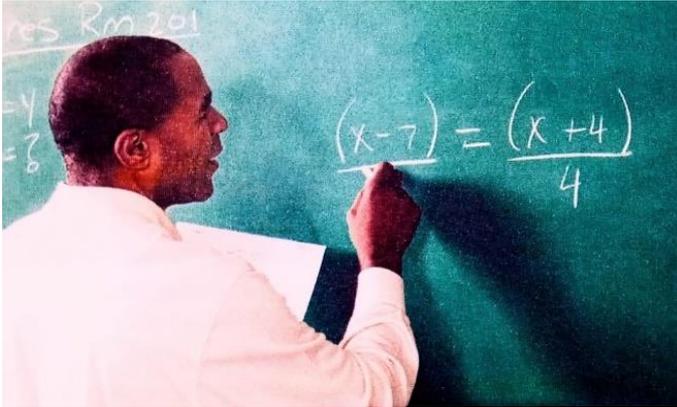
Figura 6 – O argumento

Fonte: LDFF (capítulo IV, p. 78).

exclusivamente, mulheres e homens brancos, em profissões como delegado, professor, advogado e médico. Se lembrarmos dos contextos econômicos, sociais e étnicos de épocas passadas, não se encontravam pessoas negras ocupando essas funções tanto no âmbito social quanto nas ilustrações em livros didáticos. Desse modo, visualizamos que, de maneira não explícita, há representações conceituais que poderiam ser discutidas por meio das imagens relacionadas, a título de exemplo, a luta de povos negros perante os espaços sociais, políticos, culturais e econômicos. Djamila Ribeiro (2020), em face do exposto, pensa essas experiências de negação como espaços de silenciamento de pessoas negras. Nesse sentido, a autora ressalta que o local de fala, os discursos e a representatividade são fundamentais para que ações racistas sejam combatidas, ou melhor, tratadas em debate, em apresentações, em perspectivas. Desse modo, a filósofa inquieta-nos com alguns questionamentos, a fim de que possamos refletir:

Quantas autoras e autores negros o leitor e a leitora, que cursaram a faculdade, leram ou tiveram acesso durante o período de graduação? Quantas professoras ou professores tiveram? Quantos jornalistas negros, de ambos os sexos, existem nas principais redações do país, ou até mesmo nas mídias ditas alternativas? (RIBEIRO, 2020, p. 63).

Essas indagações descritas pela autora mostram que muito naturalmente presenciamos essa negação da população negra em espaços sociais de representatividade, em que o corpo, assim como a mente, são conduzidos por mecanismos de disciplinamento que incorporam, a

Figura 7 – O argumento

Fonte: LDFF (capítulo V, p. 103).

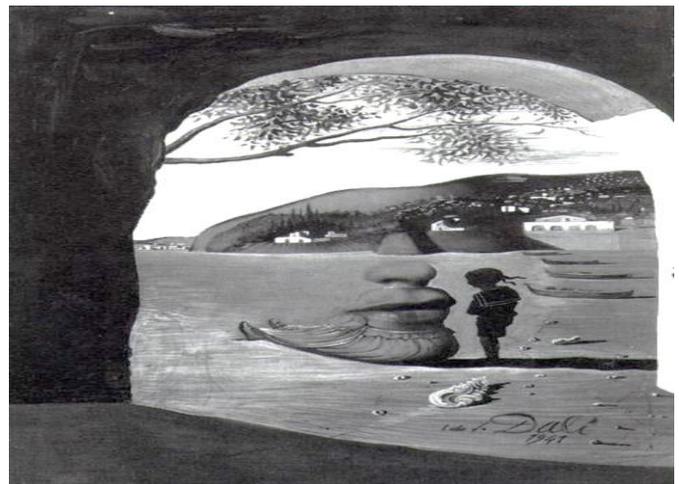
partir do imaginário social, estratégias de outros grupos étnicos que nos personificam, a partir de discurso, como sujeitos incapazes de produzir conceitualizações lógicas, raciocínios interpretativos ou mesmo dispor de autoridade para conduzir uma investigação. Apesar dessa situação ainda estar muito enraizada no contexto

atual, muitas ações, como as representadas na seção situação filosófica, com o subtítulo “Em uma delegacia de polícia”, encontramos um discurso caracterizado pelos aspectos da argumentação e da lógica tradicional, representado juntamente com a história de uma delegada negra. Perante a imagem representada na Figura 6, cabe ressaltarmos que não foi colocada pelo LDFF, nenhuma outra informação extra quanto ao contexto étnico.

Analisando a imagem expressada na Figura 7 abaixo, apresentada na seção “Argumentação: as distintas formas de racionar”, identificamos o estudo dos aspectos de “dedução” e a “indução”, entretanto, não encontramos ligações de interdisciplinaridade entre o estudo e a imagem.

Na unidade II “Nós e mundo”, presenciamos nos capítulos tratados, representações do povo negro, tanto em contexto global quanto em aspectos regionais do Brasil, conduzidos nos capítulos: VI “O mundo”; VII “O ser humano”; VIII “A linguagem”. No entanto nos capítulos IX “O trabalho”; e X “O conhecimento”, não percebemos nem imagens nem discursos sobre esses temas relacionados aos contextos de

negritude. O último, em específico, mesmo justificando uma abordagem introdutória sobre “conhecimento”, deposita as discussões sobre a gênese do pensamento europeu.

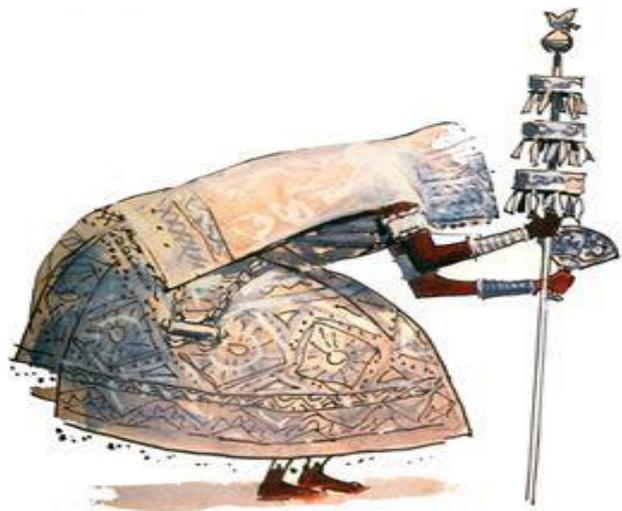
Figura 8 – O mundo

Fonte: LDFF (capítulo VI, p. 118).

Assim, retrocedendo à apresentação do capítulo VI - “O mundo”, percebemos que as pontuações desse capítulo introduzem um conjunto de temas sobre a realidade, a partir de estudos metafísicos, mostrando por meio de estudos cosmológicos e das principais perspectivas na história, problemáticas metafísicas. Entretanto, acerca da imagem apresentada na Figura 8, pintada por Salvador Dalí, presente no livro didático, intitulada pela legenda “Boca misteriosa que aparece nas costas da minha Ama de leite (1941) [...]” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 118), nenhuma informação faz referências às relações étnico-raciais. Ainda assim, inferimos, por meio da descrição na legenda, informações que poderiam ser direcionadas à imagem, como por exemplo, a amamentação forçada retratada pela pintura, de um período em que os senhores escravagistas, obrigavam as mulheres lactantes escravizadas¹⁷ a amamentar as crianças recém-nascidas dos “seus” senhores, enquanto sua própria prole era alimentada com papa de mandioca. Situação muito comum no Brasil, que perdurou por séculos, apresentada em muitos livros didáticos, como uma realidade, sem lhe ser dado o menor destaque.

Já no estudo do mito à ciência, o LD apresenta diferentes visões de mundo através da história, bem como a explicação dessa realidade por aspectos cosmogônicos, entre eles apresentou-se a exposição da imagem representada na Figura 9, a qual buscou interligar a explicação do infográfico “O mito” com a descrição da imagem o “Oxalá”, divindade da mitologia africana iorubá que se popularizou no Brasil com as religiões de matrizes africanas: Umbanda e o Candomblé. Essas descrições que previamente expressamos com o contexto brasileiro, não foram apresentadas no infográfico, embora consideremos que houve uma intenção de apresentar o tema para além de uma perspectiva unilateral.

Figura 9 – O mundo



Fonte: LDFF (capítulo VI, p. 122).

¹⁷ SANTOS, Nubia Sotini dos. As amas de leite no Correio Paulistano (1870-1879): o comércio de mães escravizadas. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 14, n. 28, p. 120-140, 2020.

Figura 10 – O mundo

Fonte: LDFD (capítulo VI, p. 133).

Avançando com as observações das ilustrações, percebemos na imagem expressa na Figura 10, a terceira imagem do capítulo VI, elementos, ainda que não explícitos, das relações étnico-raciais, a partir do que expressa a seguinte legenda: “Metabiótica¹⁸ 16- Alexandre Órion. Invenção Urbana (pintura sobre parede) seguida de registro fotográfico. Imagem que traduz a ideia do movimento dialético do real metaforicamente” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 133). Nessa ilustração, podemos identificar que ela apresenta, além dos movimentos dialéticos do real, uma intenção de refletir o contexto de homens negros, enquanto artistas, fazendo grafite nos muros das grandes cidades. Essa indicação não é apresentada no LD, mas poderia ser usada como um recurso de resistência e representatividade.

No capítulo VII, encontramos no subtítulo “Natureza ou cultura? Um ser entre dois mundos”, destaques de um estudo antropológico iniciado pela imagem representada na Figura 11, que apresenta a diversidade de grupos étnicos, separadamente, por características fenotípicas de determinadas regiões dos continentes.



A ilustração também reflete os **Fonte:** LDFD (capítulo VI, p. 140).

aspectos culturais e o contexto de desigualdade econômica, tal como pontuam algumas críticas às questões ideológicas. Cotrim e Fernandes justificam a ilustração ao descreverem na legenda que:

Ser um humano diferente, mas igual. Afirmar a **igualdade** é reconhecer a existência de uma unidade que nos coloca sob a força das mesmas leis (naturais e jurídicas). Sustentar a **diferença** é valorizar a rica diversidade da vida, afastando-se do empobrecimento vital representado pelas “monoculturas” e pela massificação cultural. (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 140, grifos do autor).

¹⁸ É uma arte, o grafite e a fotografia dividem o mesmo ambiente, unindo a pintura e o personagem num mesmo plano.

Analisando os grifos colocados pelo autor na citação, nas palavras “igualdade” e “diferença”, percebemos que houve um interesse dos autores em apresentar críticas aos aspectos de monoculturas, vivenciados em livros, discursos e estudos da história do ser humano. Assim como ponderaram que esses mecanismos de poder presentes nas instituições como as escolas são ferramentas



Fonte: LDFE (capítulo VI, p. 146)

para pensarmos os contextos de linguagem simbólica e cultura evolucionária, muitas vezes representados nesses dispositivos, tão somente pelo olhar etnocêntrico, que empregados intencionalmente nos universos escolares, têm por finalidade silenciar outras manifestações evolutivas, ou mesmo apresentá-los como involutivas.

Ainda sob o estudo desse capítulo, notamos, na imagem apresentada na Figura 12, alguns pontos a serem refletidos dentro do contexto imagético, entretanto, atribuímos maior destaque à legenda: “Mulheres do grupo musical Loiyangalani Stars observam tela de computador durante ensaio para o festival. Elas pertencem à etnia turkana, do Quênia. Nesta imagem, há elementos culturais contrastantes?” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 140). Esse questionamento reflexivo ao término da descrição refere-se ao uso da imagem e a ênfase dada aos aspectos evolutivos dos aparelhos tecnológicos, assim como aos aspectos culturais dos povos quenianos, que estão postos na fotografia.

Assim, consideramos que a imagem abre espaço para diferentes interpretações, contudo, detivemo-nos nos aspectos étnicos e culturais dos povos ancestrais, bem como no contexto da inovação tecnológica descrita nos discursos do capítulo, e percebemos que tanto esse enfoque quanto os outros, que possivelmente serão analisados, ficam abertos aos interesses dos docentes, razão que se confirma, pois, além da interrogação, não foi disponibilizada qualquer outra indicação ou suporte complementar apresentado pelo Manual do professor, salvo a interrogação que reaparece na página 151 do LDFE, por meio de uma atividade em grupo, que sugere aos alunos produzirem um “documento” elencando as concordâncias, discordâncias e argumentos referentes à ilustração e o questionamento sobre ela. Com exceção disso, nenhuma outra abordagem foi dada à imagem.

Adentrando as contemplações do capítulo VIII - “A linguagem”, percebemos que os preceitos que orientam o capítulo não trazem nenhuma discussão sobre as relações étnico-

raciais. O que percebemos, também constatado nas informações apresentadas no LDFF, é que os discursos são linguagem estabelecida pelos contextos geopolíticos, ou seja, que a linguagem é interacionista, dessa forma, ela se encontra presente na reflexão, na história, na ação e na origem. No entanto, a abordagem dada no LDFF foi discriminatória, pois considerou como essencial para ser debatido apenas os conceitos apresentados dentro de uma visão eurocêntrica. Tal fato nos leva a fazer os seguintes questionamentos: Como foram desenvolvidas as produções da linguagem de povos não europeus? As apresentações da linguagem devem ser analisadas apenas sob aspectos universais, ou melhor, apenas sob os aspectos eurocêntricos? Esses e outros enfoques são problematizados por meio do conjunto discurso/imagem, contudo, não serão tratados aqui para não nos afastarmos do objetivo principal do estudo, tão somente essas interrogações foram elencadas por consideramos pertinentes como aporte ao estudo do contexto filosófico.

Figura 13 - A linguagem



Fonte: LDFF (capítulo VIII, p. 162).

Nesse sentido, seguimos com a exposição das imagens, iniciando pela Figura 13, exposta ao lado, descrita no LDFF como “Retrato de Wasi, de Patrick Gibbs, s/ data”. Com características semelhantes, mostramos à imagem retratada na Figura 14, que apresenta como legenda no LDFF: “Bebês em relação comunicativa. Em poucos anos estarão dominando uma complexa gramática. Existiria uma base genética que possibilita essa aquisição?” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 171). Como percebemos em ambas as imagens, não houve indicações nem referências às relações étnico-raciais.

Nos capítulos IX - “O trabalho” e X - “Conhecimento”, notamos a inexistência de imagens ou discursos intencionados pelo LDFF que fizessem menção ao contexto do trabalho e do conhecimento da negritude. A exemplo, podemos descrever perante a apresentação do capítulo “O trabalho”, a partir dos subtítulos: características e história, alienação, sociedade do desemprego, entre outros, a ocultação de

Figura 14 - A linguagem



Fonte: LDFF (capítulo VIII, p. 171).

qualquer informação sobre a história do trabalho do povo negro, tanto nos aspectos da dissertação do texto como nas orientações do Manual do Professor (MP). No capítulo subsequente, “O conhecimento”, também não constatamos contribuições de outro estudo epistemológico, que não os pontuados pela tradição histórica do continente europeu.

Na unidade III - “Filosofia na história”, observamos, distribuídos entre os sete capítulos: “Pensamento pré-socrático”; “Pensamento Clássicos e helenísticos”; “Pensamento Cristão”; “Nova ciência e o racionalismo”; “Empirismo e iluminismo”; “Pensamento do século XIX” e “Pensamento do século XX”, um contexto quase exclusivamente unilateral da história eurocêntrica. Salvo o capítulo XVII - “Pensamento do século XX”, que traz a imagem retratada na Figura 15 a seguir, sobre a realidade socioeconômica de povos africanos presente nesse estudo.

Esse capítulo, como descrito na orientação do MP, deve “introduzir o aluno no estudo de algumas principais questões que mobilizaram os pensadores do século XX e as respostas que deram a elas” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 485). Esse escopo apresenta-se novamente no início do capítulo, reforçado pela afirmação: “Chegamos à parada final de nossa viagem de mais de 25 séculos de filosofia” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p.304). Nesse sentido, perante o preâmbulo retratado, refletimos acerca do seguinte questionamento: qual perspectiva filosófica o LDFF aborda nesse capítulo? E naturalmente, chegamos à conclusão, pelos filósofos utilizados e pelo contexto histórico trabalhado, que as discussões se voltam exclusivamente para a Europa, excluindo qualquer outra percepção. Nessa perspectiva, a legenda da Figura 15 acima, reitera essa observação ao descrever a seguinte correspondência:

Figura 15 - Pensamento do século XX



Fonte: LDFF (capítulo XVII, p. 305).

Imagem impactante de crianças desnutrida de Biafra, região da Nigéria, que proclamou sua separação do resto país em 1967. O resultado foi uma guerra civil que durou três anos e causou a morte de mais de um milhão de pessoas, principalmente por inanição e doenças. (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 305).

Em face do exposto, consideramos que assim como descrito em Biafra, outras situações na história foram construídas através de imagens tão impactantes como a ilustrada acima, o que leva a ressaltarmos reiteradamente, que a histórica negra, além de silenciada, é distorcida. Ao

corroborar com essa afirmação, recorreremos aos contributos apresentados no LDFF, de uma história de mais 25 séculos, e percebemos ausências de indicações de filósofos negros, o que nos faz questionar: Por que não presenciamos teorizações de filósofos negros em livros didáticos, como a dos filósofos europeus? Houve nesse período manifestações filosóficas sobre os contextos de África e de diáspora, e se sim, por que não são apresentadas nos livros didáticos? É possível considerar que essas discussões não foram apresentadas no LDFF, por conjecturas

Figura 16 - Pensamento do século XX



Fonte: LDFF (capítulo XVII, p. 313).

No final da Unidade III, encontramos três imagens que, como as demais presentes no LDFF, não pontuam de maneira explícita discussões ou referências da presença da negritude aos aspectos do estudo, cabendo ao professor, quando houver interesse, promover essas interlocuções. Enfatizamos novamente que essas não são explicitadas no contexto direto do argumento textual, não pela importância que elas representam, mas pela sobreposição da neutralidade dada a elas. Iniciamos pela apresentação da legenda da imagem apresentada na Figura 16, que descreve:

Os rappers Kanye West e Jay-Z [...] em uma apresentação em Paris, 2012. Para Wittgenstein, a linguagem é como uma caixa de ferramentas. Isso significa que ela pode ser usada em situações e contextos diversos, formando “jogos de linguagem” diferentes, como no discurso acadêmico e na gíria descontraída de um grupo de rappers. (COTRIM, G.; FERNANDES, M., 2013, p.305)

A apresentação da legenda juntamente com o que esclarece Wittgenstein em sua segunda fase, descrito no discurso do texto, mostra o processo da linguagem como um “jogo” que faz uso nas diversas construções sociais. Nessa abordagem do tema, percebemos que nenhum outro aspecto foi direcionado como orientação a serem trabalhadas as questões étnico-

consideradas inoportunas ao ato de filosofar? Esses e outros questionamos são fundamentais a serem feitos para que possamos não mais identificar as imagens simplesmente como um contexto alegórico do texto, ou seja, precisamos tencionar mais a transversalidade temática dos povos negros, assim como refletir o contexto imagético dado à negritude nos livros didáticos.

raciais. Salvo a menção da “linguagem do Rap”, apresentada por meio da ilustração dos famosos rappers negros estadunidense, Kanye West e Jay-Z. A nosso ver, a menção poderia ser mais esclarecedora, visto que o Rap, enquanto linguagem espaçada de rimas, surge no século XX, em comunidades afrodescendentes dos Estados

Figura 17 - Pensamento do século XX

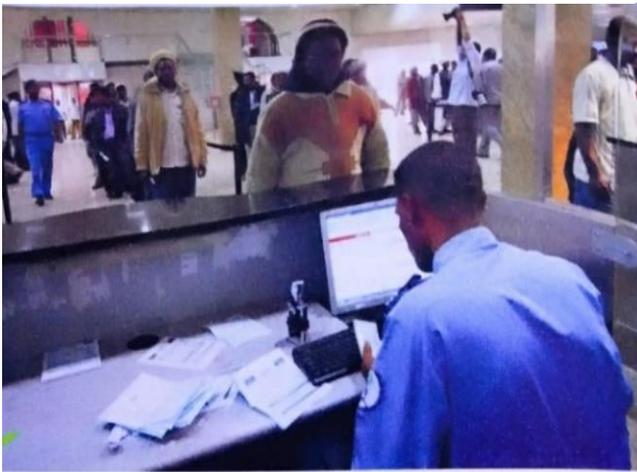


Fonte: LDFP (capítulo XVII, p. 314).

Unidos. Contudo, essas informações não foram mencionadas na estrutura do discurso trabalhado.

Semelhantemente, na imagem retratada na Figura 17, percebemos poucas problematizações que correlacionem o subtítulo “Sociedade de massa e razão instrumental”, assim como não identificamos nenhuma discussão sobre os contextos da população negra nessa temática, e ainda observando que na imagem há uma predominância quase que exclusiva de homens brancos.

Figura 18 - Pensamento do século XX



Fonte: LDFP (capítulo XVII, p. 318).

Dando sequência a essa discussão, verificamos, na imagem apresentada na Figura 18, na seção intitulada “Foucault: os micropoderes”, é dado destaque na ilustração para duas pessoas negras. Fora essa abordagem inicial, o estudo voltou-se para a apresentação do processo de organização de poder constituído por instituições, normas e formas de disciplinamento, fator explícito descrito na legenda da imagem com a seguinte

exposição: “A disciplina social é produto da ação de uma infinidade de agentes, com seus micropoderes, como os de um funcionário que fiscaliza e autoriza (ou não) a entrada de pessoas em determinado local mediante a apresentação de documento” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 318).

Em face do exposto, ponderamos duas reflexões: a primeira, está presente na realidade social, em que pessoas negras, mesmo identificadas com registro, carteira de trabalho ou outros documentos, são discriminadas racialmente pela cor da pele, por traços fenotípicos e pelo preconceito de que “todo negro é igual”, acarretando, por exemplo, a morte de muitos homens, mulheres e crianças negras, em ações policiais, que podem ser constatadas em diversos inquéritos policiais, nos quais esses sujeitos são confundidos, e, por sua vez, mortos, por terem características parecidas com outros sujeitos. A segunda reflexão, é encetada pelo que Veiga Neto apresenta em relação a Michel Foucault e ao estudo do saber-poder, quando indica que “para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele um produto dos saberes” (VEIGA-NETO, 2019, p. 44). Desse modo, perante essa citação, entendemos que sendo o sujeito um produto desses saberes, sofre influência de vários agentes e instituições, sendo por sua vez governados por mecanismo de saber-poder, o que nos faz pensar a

realidade da população negra a partir da ênfase dada à imagem, à legenda e ao que apresenta Foucault, de modo a inferirmos que essa realidade projetada é um contexto biopolítico, que limita, regula e governa os dispositivos a serem usados.



Fonte: LDFF (capítulo XVIII, p. 336).

A Unidade IV do LDFF traz apresentações panorâmicas das últimas quatro imagens que fazem referências às relações étnicas. A primeira, a imagem apresentada na Figura 19, está destacada no capítulo XVIII - “A ética”, e aparece de maneira despretensiosa, sem muitas referências à questão racial. A imagem traz apenas um questionamento sobre a mulher palestina Woround Sawalha, que usando um véu, correu 800 metros nos jogos olímpicos de 2012, em Londres. Nenhuma outra referência é direcionada na fotografia, principalmente ao que se refere à imagem da mulher negra.

Contudo, na imagem 20, observamos a discussão sobre o conceito de ética discursiva apresentado a partir do que pensa Jürgen Habermas, enquanto diálogo consensual estabelecido de maneira democrática, argumentativa e livre. Em face dos dados mencionados por Habermas no LDFF, os autores Cotrim e Fernandes (2013) inserem uma problemática antes de apresentar a legenda, ressaltando que: “A grande questão que permanece em relação a essa proposta ética

Figura 20 - A ética

Fonte: LDFF (capítulo XVIII, p. 337).

é quanto às condições de realização de um diálogo livre e igualitário na sociedade de hoje, marcada pela desigualdade e pelo constrangimento.” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 337). Aqui, os autores abrem espaço para uma reflexão aprofundada de Peter Singer, que se faz presente na legenda da imagem retratada na Figura 20 descrita abaixo para que possamos compreender as ideias abordadas pelos autores:

Campo de refugiados de Yida, Sudão do Sul (2012). O que temos que ver com isso? Para o filósofo australiano contemporâneo Peter Singer, “Devemos considerar as consequências tanto do que fazemos como do que decidimos não fazer [...] o que sofrimento dessas crianças ou de seus pais, é tão terrível quanto nossa própria dor em situação semelhante; portanto não podemos fugir à responsabilidade por esse sofrimento pelo fato de que não tenhamos sido seus causadores. Onde tantos passam tantas necessidades, viver indulgentemente na luxúria não é moralmente neutro, e não basta que não tenhamos matado ninguém para que nos tornemos cidadãos decentes do mundo” (Writings on etnical life, p. xvi; tradução- nossa- (dos autores)” (COTRIM; FERNANDES, 2013, p. 337).

Os autores Cotrim e Fernandes (2013), mesmo não sugerindo nenhuma outra indicação no MP ou reflexão a esse assunto, apresentam chaves de acesso, talvez não intencionalmente, mas por meio da análise de Peter Singer, de discutir o racismo presente nas construções sociais, e assim associar com as discussões de Habermas e constar que o estudo da ética discursiva não inclui todos os sujeitos; premissa que se comprova em nossa sociedade de forma expressiva, em diferentes aspectos como a discriminação, o preconceito e a segregação contra povos negros, que são humilhados, silenciados e mortos por contextos necropolíticos. Tais menções podem ser encontradas no próprio LDFF, quando esse apresenta estudo da temática “A política”, em dezenove páginas, inclusive, com muitas referências sobre os movimentos sociais, mas não faz nenhuma exposição dos grupos políticos negros, de lutas e resistências políticas ou mesmo faz indicações de personalidades históricas da política mundial, tais como: Malcolm X, fundador da associação afro-americana; Martin Luther king, importante líder dos movimentos negros nos Estados Unidos; Barack Obama, o 44º presidente dos Estados Unidos, sendo o primeiro negro a governar o País; Nelson Mandela, ex- presidente da África do Sul, considerado um dos mais importantes líderes da África negra; Luiz Gama, um dos maiores líderes abolicionistas brasileiro; Lélia Gonzalez, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), entre outros de elevada importância para os contextos políticos, econômicos

e sociais que não foram mencionados na apresentação do capítulo, em outros termos, foram silenciados.

No estudo do capítulo XX - “A ciência”, observamos na apresentação do subtítulo “O que é ciência: do método às leis científicas, na seção método científico, a imagem retratada na Figura 21, que de maneira resumida traz, na primeira oração da legenda, a seguinte descrição: “Estudantes realizam estudo científico em Cork,



Figura 21 - A ciência

Fonte: LDFF (capítulo XX, p. 363).

Irlanda”. Sem informações extras, não identificamos nenhuma outra referência, sobretudo, ao que se refere ao homem negro ao fundo da foto. Entretanto, em face dessa introdução nos cabe interrogar: Quais foram os critérios para o uso da imagem? Por qual razão há uma predominância de mulheres e homens brancos em contraponto ao único homem negro no fundo da fotografia? Quais são as consequências para tal aplicação? Esses pontos de interpelação são reflexivos para entendermos o quanto o racismo está presente, mesmo de modo velado, nas construções sociais.

Diante de todos os aspectos mencionados sobre o contexto imagético usado no LDFF, chegamos à última apresentação, que traz referências a pessoas negras. A imagem da Figura 22, traz a seguinte legenda: “Uma menina investiga e interage com o ouriço-do-mar em praia de Madagascar”. A figura da menina negra na produção do capítulo torna-se um aspecto



Figura 22 - A ciência

Fonte: LDFF (capítulo XX, p. 373).

imagético a reforçar a apresentação da seção “ciências e sociedade, as relações entre essas duas esferas”, que tem como escopo questionar a atividade científica e sua produção suscetível de cometer falhas. Desse modo, reverberando a problemática empregada na seção, identificamos um hiato entre o senso comum e a ciência, que segundo o LDFF, se destacou ainda mais com positivismo, razão justificada pela desvalorização de outras formas de conhecimento como o mito, a religião, a arte e até a própria filosofia, em proveito do estudo do saber científico. Fora

isso, não se presenciou nenhuma discussão explícita aos aspectos dos saberes negros, principalmente no que se refere ao contexto das experiências dos povos africanos, afro-brasileiros.

Levando-se em conta o que foi observado no LDFF, encerramos essa apresentação dos aspectos imagéticos estudados no livro didático de Cotrim e Fernandes (2013). Prosseguimos com o estudo do LDFIF, mas antes, reforçamos que não temos como objetivo principal propor mudanças de discursos ao apresentado pelos autores. Nosso propósito é verificar o quão presentes os dispositivos biopolíticos de governo se encontram nas escolas, silenciando os saberes negros, a partir do que se encontra indicado em materiais suplementares como livros, textos e filmes, que além de não trazerem discussões em africanidade ou em qualquer outra perspectiva, mostram como conhecimento “dominante” o conhecimento europeu.

3.1.2.1.2 Apresentação do estudo de análise do LDFIF

Na análise do LDFIF, similarmente ao que foi exposto no LDFF, no qual mostramos o estudo do discurso e do contexto imagético da população negra através de representações implícitas e explícitas nas unidades e nos capítulos. Nesse estudo, apresentaremos tão somente a análise das imagens e dos contextos explícitos no texto, uma vez que pontuamos no estudo anterior, que poucas imagens de fato apresentam debates concisos sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e diáspora. No entanto, antes, faremos uma breve análise sobre o contexto imagético do livro e o ocultamento presente em alguns capítulos. Nesse sentido, começamos pelas percepções que tivemos do LDFIF sob as relações étnico-raciais, e constatamos que nas 5 unidades e nos 31 capítulos do LD, apenas 11 tópicos fazem menção à realidade da negritude, cenário que é reduzido ainda mais quando limitamos o campo de estudo para referências explícitas, no que foram constatadas apenas 6 formas representativas diretas.

Em conformidade ao que colocamos sobre o contexto imagético e a análise dos discursos, percebemos que alguns capítulos do LDFIF não trazem referências sobre a perspectiva filosófica africana. Como exemplo podemos iniciar citando o capítulo II - “As origens da filosofia”, na seção 4 - “A filosofia nasceu no ocidente”, quando esse menciona que o pensamento filosófico surgiu na Grécia, e que os outros pensamentos, como os de Confúcio e Lao-Tsé (China), Buda (Índia) e Zaratustra (Pérsia, atual Irã) não eram propriamente conhecimento filosófico. Nesse contexto, também não contemplou nenhuma perspectiva em África. Situação que ratifica o papel eurocêntrico de inferiorizar as discussões do pensamento

em africanidade a partir da unilateralidade eurocêntrica exercida no ensino. Katiúscia Ribeiro justifica essas colocações apresentando que:

Os sistemas operacionais racistas sempre estiveram presentes na história dos povos europeus, serviram e servem de base estruturante da perspectiva cognitiva e social de determinados povos, sustentando sua inferioridade. O pensamento filosófico único, eurocêntrico e etnocêntrico do sujeito e objeto direcionou modos, conceitos, delimitou espaços, legitimou verdades e silenciou as manifestações, expressões de outras culturas, em nome de uma pretensa ciência que objetiva criar verdades absolutas. Nesse sentido, a filosofia ocidental seria colaboradora no processo de inferiorização, na medida em que nega e exclui o pensamento africano da matriz do pensamento. Se filosofia é a capacidade e potencialidade que o ser tem de construir argumentações sobretudo, porque resguardá-la apenas a seres ocidentais, na medida em que se apresenta nessa afirmativa, atestando o lugar de desumanização dos povos africanos, legitimando sua ação nas perspectivas epistemicidas. (PONTES, 2017, p. 52).

Tendo em vista os aspectos apresentados pela autora e a conjuntura apresentada nos livros didáticos direcionados ao ensino de filosofia no ensino médio, compreendemos a necessidade de debater mais conceitos sobre a africanidade, tão presente nos aspectos culturais, nos saberes e nas contemplações dos sujeitos, que fazem o contexto escolar. Nesse sentido, antes é preciso identificar em quais contextos esses aspectos não estão aparecendo, pois não basta apontar que existe uma falta de discussão, é preciso comprovar onde essas não estão sendo atuantes. Assim, por esses ângulos podemos colocar, a título de exemplo, que os capítulos “XI - Filosofia Contemporânea”; “XVI - Teorias éticas: abordagem cronológica”; “XXII - Política contemporânea” e “XXVI - O nascimento das ciências humanas” são temáticas que não apresentam contextos em africanidades, além de reforçarem consequências negativas sobre a história de povos não ocidentais, situação que hierarquiza ainda mais essa divisão entre os saberes. Outro fator concernente a esses aspectos se direciona ao contexto das imagens que, a priori, não se correlacionam nem com o texto nem com temáticas em afroperspectiva. Desse modo, voltando ao objetivo dessa seção apresentaremos a posteriori as 6 referências explícitas direcionadas em todo LDFIF.

Figura 23 - A condição humana



Fonte: LDFIF (capítulo II, p. 35).

A Figura 23 acima, presente na Unidade II, Capítulo II - “A condição Humana”, inicia as primeiras correlações entre natureza e cultura. Nessa ilustração, observamos em destaque

uma mulher himba em um supermercado. A imagem apresenta diferentes aspectos imagéticos necessários para a reflexão sobre a consciência da individualidade e do contexto de alienação, temáticas que, às vezes, são discutidas no capítulo. Esse estudo também informa, enquanto processo de aprendizagem, que devemos refletir as realidades sociais e culturais presentes no espaço circunscrito à escola, assim como as relações sociais gerais. Nesse sentido, o LDFIF sugere, a partir do que consta no MP, que: “Por exemplo, a escola poderia ser destacada como um lugar de constante aprendizado, não pela pura repetição dos conteúdos, mas pelo encontro, pela discussão e pela possível construção de questionamentos e novos conhecimentos acerca da realidade.” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 437).

Contextos que são apresentados por meio de algumas informações para além de uma visão eurocentrista como as colocadas na legenda da Mulher de himba, quando se descreve que:

Os himba vivem do pastoreio e preservam práticas tradicionais, como morar em cabanas cônicas, construídas com uma armação de galhos e argila, e cobrir o corpo com uma pasta avermelhada chamada *otijize*, que protege a pele do sol e do ar seco do deserto. (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 35).

Figura 24 – Ideologias as ilusões do conhecimento



Fonte: LDFF (capítulo VII, p. 87).

Esses aforismos apresentados mostram a preocupação, ainda que não muito acentuada, de discussões sobre as relações étnico-raciais, iniciadas pelas manifestações de resistências de povos negros, com a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que, conseqüentemente, orienta, a partir dos DCNs (BRASIL, 2009), a inclusão da história de outros povos nas instituições escolares como possibilidade para de construção de uma visão crítica, não-alienatória e reparativa. Todavia, esses aspectos ainda não são uma prioridade no ensino, principalmente no perfil educacional do ensino de filosofia, dado que encontramos e se comprova pelas marcas expressivas de discussões teóricas,

imagéticas e histórias do povo europeu em contraposição a algumas tematizações expressadas no LD, que são transversalizadas com a cultura de outros povos.

A imagem apresentada na Figura 24, é a única referência da unidade III - “Conhecimento de Verdade”, presente em seis capítulos. E a tirinha feita por Fernando

Gonsales traz um humor ácido sobre o tema cabelo *black power*, em que se presencia um senhor tosquiando as ovelhas e exclamando duas falas: “Começou com a ovelha negra...”. “... Agora todas usam *BLACK POWER*”, como pontuado pelo LD. A tirinha permite várias interpretações, desde os aspectos das cores das ovelhas, passando pelo poder negro, enquanto luta de autoconhecimento, até chegarmos ao modismo empregado pela apropriação de comportamento em propaganda. Como bem cita o LDFIF: “Faz perder a força crítica”. Esses aspectos pontuados na tirinha representam formas de apresentação e reflexão da cultura negra. O movimento *black power* usado na tirinha reforça a luta política por direitos civis, que podemos, dentro desse contexto, associar ao grupo panteras negras.

Figura 25 - Ninguém nasce moral



Fonte: LDFF (capítulo XIII, p. 181).

Reforçando essa conjuntura social política de movimento de resistência de povos negros, observamos nas imagens apresentadas na Figura 25 ao lado, e Figura 26 abaixo, na Unidade IV - “Filosofia moral”, uma discussão que reverbera sobre os aspectos empregados no ensino de filosofia, do conceito de “moral”. Esse, por sua vez, empregado sob diferentes pressupostos filosóficos no LDFIF, permite uma visão ampla do conceito a ser discutido na

escola. No que se refere, inclusive, aos aspectos de desobediência civil contra “leis injustas”, o estudo se volta para o contexto de estudo do filósofo Kohlberg, que acredita que as pessoas atingem a capacidade moral não apenas pelo conceito exterior ao ato, mas no nível moral em que se encontra a pessoa. Ele retomou essa máxima para correlacionar os conceitos de moral e direitos, ponto que o LDFIF utilizou na seção “sexto estágio e o confronto com a leis”, presente no capítulo XIII - “Ninguém nasce moral”, onde foram citados aspectos da história, a partir de manifestações como a marcha de Selma a Montgomery, em que o pastor Martin Luther King professava discursos de luta e desobediência civil, assim como incitava

Figura 26 - Ninguém nasce moral



Fonte: LDFF (capítulo XIII, p. 185).

manifestações de protestos pacíficos contra leis segregacionistas dos Estados Unidos.

Essa passagem breve do movimento de resistência negra, apresenta no LDFIF, retorna no tópico “revido o capítulo”, na questão 7, a partir de alguns questionamentos sobre a atitude de Rosa Parks, símbolo do combate ao racismo nos Estados Unidos, que foi contra as leis segregacionistas de 1956, recusando-se a ceder o seu assento a um homem branco, em um ônibus público, no Alabama, ato que contrariava a lei de segregação racial, que dispunha de “direitos”, por exemplo, de pessoas negras ocuparem os últimos bancos do ônibus. Todavia, caso esses ônibus estivessem lotados, as pessoas negras deveriam levantar, cedendo lugar às pessoas brancas.

Esses pontos expostos do capítulo XIII - “Ninguém nasce moral”, representam, ainda que maneira sucinta, questionamentos fundamentais para pensarmos a realidade social e os aspectos de controle empregados a ela, inclusive, ao que se refere às produções de saberes, histórias e da presença negra em atos de resistência aos mecanismos de poder que governam determinados corpos. Esses mecanismos às vezes estão imbuídos de tecnologias biopolíticas, aspectos racistas e atitudes irreflexivas, pontuam como atitude natural humilhar, segregar e ocultar a presença de pessoas negras. Djamilia Ribeiro (2020), pensando essas discussões, contribui afirmando que:

Tirar essas pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional mostra-se muito importante para que fuçamos de análises simplistas ou para romper com essa tentação de universalidade que exclui. A história tem nos mostrado que invisibilidade mata, o que Foucault chama de “deixar viver ou deixar morrer”. A reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida. (RIBEIRO, 2020, p. 42).

A autora reforça a presença de ferramentas biopolíticas no contexto humano, em que se identificam formas de governança atribuídas por determinados grupos étnicos com intuito de invisibilizar a população negra. Ela reitera alguns vezes em seu discurso que esses mecanismos de naturalização neutralizam e matam determinados sujeitos, principalmente quando temas como o racismo antinegro, epistemicídio e feminicídio, que muitas vezes são direcionados às mulheres negras, não são tratados em instituições escolares. Nesse sentido, diante do que foi exposto por Ribeiro (2020), podemos citar como contribuição o que apresenta o LDFIF na página 253, a partir da seção leitura complementar, “o que é o racismo?”, uma discussão a respeito do preconceito, segregação, discriminação e violência racial, orientações colocadas de maneira geral sobre o assunto, contudo, servem de reflexão para pensar o racismo dentro do

contexto antinegro, explicado nas imagens apresentadas na Figura 25 e na Figura 26, na Unidade IV - “Filosofia moral”.

Em consequência dessas apresentações, nota-se, no capítulo XXXI – “Concepções estéticas”, em específico na seção “Outras estéticas”, na página 389, um estudo sobre a arte africana, que se apresenta por meio da observação feita acerca da cultura e dos saberes empregados dentro de uma tendência ao naturalismo e abstração geométrica. Nesse sentido, o LDFIF usa a imagem retratada na Figura 27 um relicário africano Fang do século XX, como objeto de arte: religiosa, cultural, ritual ou mágica, que foi um grande campo de influência para o desencadeamento do modernismo nas artes visuais.

Em suma, dentre as imagens e os discursos que destacamos dos LDFF e LDFIF, assim como os contextos curriculares para o ensino de filosofia, do qual evidenciamos as relações étnico-raciais e dos mecanismos biopolíticos de saber-poder. Consideramos que à falta de um contexto imagético mais direcionado sobre os

Figura 27 – Concepções estéticas

saberes africanos e afro brasileiros representa um mecanismo de controle, ou melhor, uma forma de governança que busca neutralizar qualquer manifestação de resistência a favor dos povos negros. Nesse sentido, a seguir, buscaremos em outras análises, dessa vez nas percepções de alunos e professores meios que confirme que os livros didáticos e os currículos são dispositivos que influencia quando unilateralmente utilizados para um epistemicídio a ser constituído nos ambientes escolares e fora dele.



Fonte: LDFF (capítulo XXI, p. 389).

4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA UNIDADE ESCOLAR PROFA.

ELIZA SOUSA: percepções de alunos e professores

Nos capítulos precedentes desta pesquisa construímos uma análise explicando que o espaço educacional se constitui de relações de poder, que sofrem influências de diferentes dispositivos, presentes em várias instituições sociais, sob processos de relação de saber-poder que levam a população negra, em muitos casos, a ser governada por ferramentas que a segrega.

Contudo, é fundamental exemplificar que esta postura de submissão aos controles de governo não é, e nem sempre foi um comportamento passivo da população negra. Historicamente, diante desses aspectos de governos e resistências, é percebido, em específico nos aspectos de governo, ferramentas de controle que tentam normatizar um perfil que muito desagrada a todo o contexto de formação de saberes de povos negros, que lutam por representatividade em diferentes frentes, como a educação, saúde, política, cultura e economia. Mas que, mesmo assim, sofrem ainda um racismo estrutural, uma vez que são constantemente alvos da perseguição, anulação e massacre por parte de outros povos.

Sob esse enredo, apresentaremos um estudo que servirá de ferramenta para pensar o ensino de filosofia enquanto procedimento de construção para uma educação antirracista, alicerçada por saberes de povos negros, que leva a pensar outras perspectivas filosóficas, que não apenas as construídas por povos europeus. Nesse capítulo, enquanto suporte para produção de uma ferramenta antirracista, retrataremos ainda o contexto educacional do ensino de filosofia sob a ótica de temáticas étnico-raciais a partir do estudo de análise discursiva das percepções de alunos, ex-alunos e professores da instituição de ensino Professora Eliza Sousa, localizada no povoado Divinópolis, zona rural do município de União-PI.

A instituição de ensino médio foi escolhida em virtude de adotar o ensino de filosofia nos três anos da última etapa da educação básica, sendo, assim, um suporte para compreender como os saberes de determinados espaços geopolíticos influencia na história, nos saberes, nas culturas de determinados povos. Nosso intuito neste capítulo, mesmo diante desse panorama, é mostrar que diante dessas inquietudes, outros discursos são constituídos, e que eles ecoam e potencializam vozes negras, que utilizaremos no próximo capítulo, em uma cartilha antirracista digital denominada “Eu sou o que sou pelo que nós somos”, constituída por saberes que reforçam o pensamento da filosofia africana Ubuntu¹⁹, que carrega na sua atitude filosófica saberes, provérbios, culturas de povos africanos que pensam o homem e a vida a partir de elementos presentes em princípios de lealdade, humildade, empatia e respeito. Assim, nessa seção, propomo-nos a mostrar as facetas do ensino de filosofia a partir de um estudo

¹⁹ O termo ubuntu se encontra em várias línguas banto. Trata-se de duas palavras, a primeira “ubu”, que está associada a uma ontologia, aos fundamentos da realidade, e a segunda “ntu”, que é uma epistemologia, à possibilidade de conhecer tudo o que existe. O ubuntu é uma ontologia e uma epistemologia que expressa um conjunto da realidade. Dela deriva a palavra “bantu”, que significa pessoa, mas quando queremos falar da pessoa de modo abstrato, usamos “ubuntu”, que nos leva a pensar a noção de humanidade, como conjunto das pessoas. Então, a primeira acepção de ubuntu é o conjunto da realidade, de tudo o que existe e que pode ser conhecido, enquanto a segunda é o conjunto das pessoas, a humanidade. E os humanos vivem sempre relacionados com outras entidades cósmicas não humanas. Nós temos essa acepção também nas línguas europeias e greco-latinas, nas quais, também se fala da humanidade como um valor, e não só como o conjunto dos humanos.

arqueológico acerca das percepções de alunos e professores, bem como pela análise de documentos que justificam a importância da educação antirracista no ensino médio.

4.1 AS PERCEPÇÕES DOCENTES E DISCENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dentro de um estudo arqueológico, a pesquisa feita na Unidade Escolar Professora Eliza Sousa, constatou, por esse método, que a escola é mantida pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc), apresentando, no contexto pedagógico, pontos de interesses para a pesquisa, como a falta de ferramentas que estimulem o ensino filosófico dentro de uma perspectiva africana. Como foi constatado nos arquivos da escola, a instituição segue alicerçada pela base do currículo Piauí²⁰, que pouco traz discussões sobre o ensino das relações étnico-raciais associadas à disciplina de filosofia. Circunstância que nos faz acreditar que o produto desenvolvido nessa pesquisa reforçará elos entre o papel do ensino de filosofia e as temáticas étnico-raciais nas escolas como ferramenta para uma educação antirracista a ser aplicada nessa instituição e, posteriormente, reproduzida em discussões em outras esferas do campo político, financeiro e social do Brasil.

Outro ponto observável nos arquivos é que a escola atende a uma clientela de estudantes das mais diversas classes e etnias. No entanto, por falta de dados cadastrais do censo de 2021, não nos foi possível analisar a predominância de etnias na escola. Por outro lado, observou-se, nos documentos analisados, que na instituição há uma predominância de alunos advindos de outras localidades, dado comprovado, pois no universo de 445 alunos, exatamente 275 alunos são transportados por ônibus escolares, o que nos leva a concluir que a escola conta com uma

²⁰ Tem como objetivo garantir o direito das informações coletadas historicamente e, como resultado, no significativo desenvolvimento do aluno piauiense. Está dividida em duas partes: a Redação Introdutória e a disciplinar. Este documento foi pensado de forma que todos se sintam representados (redes municipais e governamentais). Aprovado por processo de construção manual e consulta pública, tanto pela Comissão ProBNCC/PI quanto pelo Conselho Distrital de Educação - CEE/PI, o Currículo Piauí é um documento vivo e consistente. No mandato curricular do CEE/PI, o Comitê de Visão considera que o Currículo Piauí é referência para todas as escolas que fazem parte do Currículo Nacional e, por sua vez, considera que o professor precisa de conhecimento e experiência, ciência, ensino, educação, empatia, ética, pesquisa teórica e habilidades de enfrentamento no ambiente escolar. O Regime de Colaboração é o método utilizado no desenvolvimento curricular. A participação de profissionais acadêmicos e a representação de uma organização da sociedade civil bem organizada foi significativa e endossou o documento, que representa a melhor educação que o estado considera direito dos alunos do Piauí. No entanto, o currículo precisa ser uma coisa viva, não um documento permanente, assim sendo, é necessário ter sucesso em programas para melhorar a experiência de aprendizagem, o que garante a utilização do trabalho educativo e os direitos dos alunos. A flexibilidade é um princípio importante e deve levar em conta a diversidade regional e cultural, promovendo a igualdade e a igualdade de oportunidades.

grande diversidade de etnias raciais. Outro ponto analisado foi que a escola oferece duas etapas da educação básica: o ensino fundamental II, do 6º ao 9º, no turno manhã; e o ensino médio, do 1º ao 3º ano, no turno tarde, sendo que o ensino médio também é ofertado na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), na VI e VII etapas, no turno noite.

Em relação ao campo pedagógico e curricular que dão suporte ao ensino básico, a escola esclarece que segue as orientações da Seduc. Todavia, quando questionamos sobre os documentos específicos de responsabilidade da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os projetos voltados para estudo do ensino de filosofia e da história da cultura africana e afro-brasileira, a equipe gestora informou que a escola possui uma “proposta pedagógica com vigência de quatro anos, porém não está atualizada” (FREIRE, 2022, informação verbal²¹). Sendo assim, até o momento do encerramento dessa pesquisa não havia nenhuma discussão, nos documentos da escola, voltada para o estudo das temáticas étnico-raciais.

Tal fato nos leva a constatar que a instituição não busca seguir o que orienta as diretrizes para o ensino médio, como a produção e atualização do PPP. Nesse sentido, a fim de esclarecer melhor a importância desses documentos, enfatizamos o que explica Ferreira (2009, p. 1) sobre a importância do planejamento, ao afirmar que “fazer o PPP implica planejamento de todas as atividades no âmbito escolar, execução das ações previstas, avaliação do processo e retomada. Isso somente é possível se instituída a prática do registro e da reflexão sobre ele”. Perante esse contexto apresentado pela escola, e os esclarecimentos que nos foram dados por Ferreira (2009), percebemos que não há na escola, também, atividades voltadas para projetos de socialização e interação a pautas como a educação antirracista. Salvo um evento isolado, organizado por professores, no ano de 2018, para o dia alusivo à “Consciência Negra”, ocorrido na data do dia 20 de novembro, nada mais foi encontrado de atividades que tivessem o objetivo de apresentar diferentes formas de registros de povos negros, desde os aspectos culturais, tais como danças, músicas, artes e culinárias, bem como processos negativos como racismo, discriminação e morte de povos negros. Nessa apresentação alusiva ao Dia da Consciência Negra, foram tratados temas relacionados à história de séculos passados, contudo, também foram feitas reflexões de tempos atuais.

Em uma análise após as comemorações dessa data, durante as aulas, observa-se que essas mesmas temáticas não tiveram tanto respaldo como no projeto, em virtude de os alunos ressaltarem desconhecer a realidade étnico-racial que está sendo trabalhada nos componentes curriculares em sala de aula. Essa realidade é agravada quando professores e alunos também

²¹ Informação concedida pela diretora da escola Karliane Lima Freire em 28 de abril de 2022.

ressaltam que, na escola, já presenciou, de forma explícita, agressões verbais de cunho racista por parte de alguns professores, dirigidas a alunos negros. Com essas informações, prosseguiremos analisando os discursos dos alunos que frequentam o ensino médio no ano de 2022, os ex-alunos, que estudaram filosofia nos anos de 2017 a 2021, assim como também a fala de professores que lecionaram nesse mesmo período a disciplina de filosofia na instituição de ensino Professora Eliza Sousa.

Buscamos observar, nesses discursos a serem apresentados, não apenas um contexto científico dos saberes que se encontram no campo acadêmico, mas nas percepções de outros sujeitos, que de maneira subjetiva transitam sobre os mais diversos campos do conhecimento, levando um pensar que se constitui nas relações de saberes estabelecidas nas mais diferentes instituições. Desse modo, buscaremos, na prática discursiva desses alunos e professores, enunciados que possam explicar os aspectos institucionais que levam ao não estudo da temática negra na escola. Cabe ressaltar que o papel da história e do enunciado não se fecha em um formato de dispersão presente nesses locais, mas estar presente em um conjunto de “instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (FOUCAULT, 2009, p. 50), a posicionar os sujeitos e suas relações a um estudo discursivo sobre quem fala, de onde fala e que posição ocupa.

Outro ponto referente à exposição desses conceitos em nossa análise interpretativa é que o discurso dado nas respostas nos leva a compreender que há uma diversidade discursiva nos enunciados. Aspectos que mostram as individualidades dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, inter-relacionam relações de saber-poder postas na instituição. Assim, a fim de apresentarmos com clareza esses enunciados e darmos maior confiabilidade à pesquisa, por questão de sigilo, até mesmo para atender às diretrizes colocadas às pesquisas que envolvem seres humanos, de acordo com a Resolução nº 466 (BRASIL, 2012) optamos pelo anonimato dos entrevistados. Todavia, para não associarmos os entrevistados às nomenclaturas aluno 1 ou professor X, optamos por substituir os nomes dos alunos e dos professores por personalidades africanas e afro-brasileiras. E, desse modo, viabilizaremos, ainda que de maneira ficcional, nomes de personalidades negras que fizeram e fazem parte da história negra, em um movimento de resistência.

Nesse sentido, utilizaremos nas subseções desse capítulo, nomes de personalidades negras²² como Fanon, Mbembe, Angela Davis, Djamila Ribeiro, Carolina Maria de Jesus, Luís Gama e Conceição Evaristo para a subseção: Percepções dos alunos sobre relações raciais na filosofia. Já na subseção intitulada Percepção dos professores sobre as relações raciais na filosofia, utilizamos como nomes ficcionais Leila Gonzales e Grata Kilomba.

4.1.1 Percepções dos alunos sobre relações raciais na filosofia

A compreensão dos alunos sobre as reflexões étnico-raciais acontece dentro de um universo de diversas interações sociais presentes no contexto familiar, escolar e político, situação que nos propicia analisar, no contexto educacional, a discriminação racial reproduzida na fala dos entrevistados, quando pessoas negras expõem agressões sofridas em razão de sua cor, como por exemplo a fala da aluna do ano letivo de 2022, Carolina Maria de Jesus, do 1º ano do ensino médio, que diz: “Na escola se fala pouco sobre o negro, principalmente sobre racismo... não se fala dos apelidos que recebemos como: macacos, carvão e outros”. A fala da estudante mostra uma insatisfação em relação ao descompromisso da escola em abordar e estabelecer momentos de pautas antirracistas, que não são trabalhadas dentro do currículo da escola, e, por sua vez, são expostas como algo natural em agressões sofridas como a citada pela aluna.

Sabemos que a postura adotada no Brasil em relação ao preconceito racial é vista por meandros que acabam por naturalizar a discriminação racial, quando agressões de injúria racial são vistas como brincadeiras ou piadas, porém, que não trazem o mesmo efeito cômico para as pessoas que foram agredidas. Adilson Moreira, no livro *Racismo Recreativo*²³, corrobora com essa afirmação, explicando que:

O humor racista não pretende apenas fornecer gratificação psicológica para pessoas brancas, ele também almeja garantir a preservação de uma estrutura social baseada no privilégio racial, o que requer a constante circulação de

²² A representatividade negra nessa seção será apresentada, ainda que de forma introdutória e ficcional, por nomes de pessoas negras que marcam a história do Brasil e do mundo em diversas esferas sociais. A proposta remete à discussão de que muitas falas negras não ecoam nos campos de pesquisa, entretanto, como foi acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo participante, a privacidade será respeitada, ou seja, não será divulgado nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar o entrevistado. Desse modo, utilizamos como proposta metodológica a substituição dos nomes dos participantes por nomes de personalidades negras.

²³ O humor recreativo tem sua explicação com Adilson Moreira. A partir do seu livro “*Racismo recreativo*”, que faz parte da *Coleção Feminismos Plurais*, ele trata sobre o assunto mediante um ponto de vista jurídico. O autor esclarece que esse tipo de humor humilha as pessoas, pois seus traços são mostrados de forma a ridicularizar o sujeito negro, de forma a rebaixar as identidades raciais.

estigmas sobre negros. Estigmas raciais não ocorrem apenas porque brancos querem desprezar minorias raciais: esse é um requisito essencial para manutenção das várias formas de privilégios associados ao pertencimento ao grupo racial dominante. A degradação moral de grupos subordinados acarreta a perda de oportunidades que são direcionadas às pessoas brancas. Assim, o humor racista cumpre um papel central na manutenção da estratificação social, uma vez que opera como meio de sua legitimação (MOREIRA, 2020, p. 85).

A naturalização de piadas racistas traz consequências vinculadas à ideologia²⁴ de branqueamento que, dentro do contexto brasileiro, expõe formas de pensamentos que popularizam discursos veiculados aos estereótipos dos sujeitos. Isso é consequência de um pensamento histórico que leva a negar o modo como a população se identifica. Nesse aspecto, podemos perceber, em meio à ideologia de branqueamento, que pessoas negras se envergonham de seus traços por alguns aspectos, dentre eles podemos citar o medo de retaliações a suas características fenotípicas como formato de cabelo, nariz negroide e cor da pele, aspectos que remetem a um período escravocrata que matava, roubava e fazia suplícios aos corpos negros, tão somente por terem essas características. Ao acrescentar essas afirmações, podemos apresentar o que explica Munanga sobre essa realidade brasileira, quando diz que:

[...] a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação, e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (MUNANGA, 2015, p. 31).

Nessa postura, pontuamos, a partir do apresentado por Munanga, que o sujeito sendo uma construção histórica, constitui-se dos muitos discursos que são apresentados; no entanto, nesse mesmo contexto histórico, a sua presença, em diversas instituições, é vista negativamente, uma vez que essas discussões são expostas apenas pela vertente dos colonizadores, que subjugarão os corpos negros, por muitos séculos, a um local de inferiorização, sem conhecimento, sem culturas, sem saberes. Sobre essa perspectiva analítica de um local de fala

²⁴ Essa posição ideológica justifica a exploração do negro com uma avaliação das ciências biológicas e sugere que o "problema" étnico-racial brasileiro pode ser resolvido purificando o sangue dos povos africanos no processo de purificação dos povos europeus. Nesse golpe racista, o processo de miscigenação ocorre no pressuposto de que os brancos, considerados os mais "poderosos" pelo racismo científico no Brasil, em meados da década de 1870, teriam predominância progressiva nessa propagação da população.

do colonizador, podemos acrescentar o que explica Moreira (2020, p. 58): “A branquitude aparece como uma identidade racial socialmente invisível por um lado, e altamente visível por outro. Se ser branco significa ter acesso a uma série de privilégios que são mascarados pelo um discurso da meritocracia [...]”.

Sob essa postura, cria-se naturalmente, no imaginário dos brasileiros, uma identificação da cor branca à cultura branca, a privilégios dados aos povos brancos. Uma realidade que se torna acessível aos negros, quando esses se assemelham, quando esses buscam, nessa cultura, uma aceitação. Todavia, essa aceitação não ocorre de maneira tão simples e natural, haja vista que os privilégios construídos a partir dos estereótipos brancos, como por exemplo, a cor da pele, em uma sociedade como a nossa, que é racista, cria barreiras visíveis e justificáveis como a hierarquização que acontece nas atribuições de cargos, empregos e status sociais ocupados por pessoas brancas.

Acerca dessa percepção social, identificamos essa realidade na pesquisa, quando os alunos entrevistados Fanon e Angela Davis se mostraram constrangidos em não se autoidentificarem como pessoas negras, e preferiram, respectivamente, autodefinir-se a partir de nomenclaturas criadas por uma sociedade racista, como “moreno” e “marrom”. Nomenclaturas usadas para espelhar-se o mais próximo possível da cor branca. Diante dos fragmentos das falas dos alunos, e do contexto teórico apresentado por Munanga (2015) e Moreira (2020), percebemos que o processo de formação para uma educação antirracista precisa de discussões mais acentuadas nas escolas brasileiras, em todos os componentes de ensino.

Ao analisarmos as percepções de alunos do ano letivo de 2022 e de ex-alunos da escola Profa. Eliza Sousa, eles deixaram transparecer em suas falas um desconhecimento do processo de formação da história e da cultura de povos negros. Um outro aspecto acrescido a essa realidade, de forma negativa, está na declaração dada pelos alunos de não presenciarem o estudo da cultura, da história e da criticidade dada aos temas raciais nas aulas de filosofia. Diante dessas percepções, percebemos que o ensino de filosofia apresentado na instituição não apresenta uma perspectiva filosófica africana, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), ao colocarem que nos sistemas de ensino devem existir pesquisas sobre processos educativos, valores, visões de mundo e saberes de povos africanos e afro-brasileiros, de maneira a incentivar o estudo de bases teóricas que reconheçam, valorizem e afirmem os direitos da população negra, a partir do que preceitua a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Mediante essas apresentações sobre o contexto educacional da instituição, a forma como os alunos se identificam e o formato prévio dado ao

estudo das relações étnico-raciais, a seguir apresentaremos as falas de alunos do ano letivo de 2022, que corroboram essas discussões.

4.1.1.1 Fala de alunos do ano letivo de 2022

A história da filosofia, assim como o processo de formação do ensino de filosofia na educação básica, compõe-se de muitos retrocessos e poucas conquistas. Nesse sentido, muito do conhecimento apresentado pela história da filosofia não é estudado no ensino médio, perante problemas como falta de professores capacitados, materiais didáticos inadequados e uma carga horária mínima insuficiente. Circunstâncias que dificultam o modo como o aluno do ensino médio constrói suas conexões, de maneira crítica, com o ambiente externo à escola, a partir do que é constituído no ensino de filosofia.

Nessa constatação, mostramos como referência a realidade específica dessa escola, mediante a fala dos alunos entrevistados, que não conseguiram apresentar com clareza um conceito, ou atribuir conceitos sobre o que realmente se pretende aprender/estudar no ensino de filosofia. A fim de ratificar essa afirmação, pontuamos o fragmento que menciona o aluno Fanon, quando diz: “Eu não tenho conhecimento sobre a disciplina, pois no período que estava estudando essa matéria era no período da pandemia, dessa forma não tenho muito conhecimento sobre ela” (FANON - ALUNO DO 3º ANO, 2022). Nessa situação específica, acrescentamos um outro fator negativo, que muito contribuiu para o retrocesso da educação brasileira, assim como para o ensino de filosofia, que foi o fechamento das instituições escolares em razão do período de pandemia de Covid-19.

É de conhecimento geral, que no período da pandemia ocasionada pela **SARS-CoV-2**, vírus da família dos coronavírus que infectou milhares de humanos e foi responsável também pelo fechamento de instituições como escolas, adotou-se a modalidade de ensino remoto, não-presencial, e a híbrida, como ferramentas para não colapsar mais ainda o processo de escolarização. Todavia, o que aconteceu mediante a adoção dessas ferramentas foi que muitos alunos perderam dois anos de conhecimento proporcionado pelas escolas, por falta de estruturas básicas como celulares, computadores e rede de *internet*. Consequências apresentadas pelo aluno Fanon, que mostrou que em três anos do ensino médio, não conseguia expressar um conceito para o ensino de filosofia, ainda que fosse sobre qualquer temática que se referisse à disciplina. A pesquisadora Elielde de Sousa Oliveira contribui com o que foi dito acima, quando diz que:

O retorno a sala de aula ocorrerá de um modo completamente distinto e é utopia pensar que o processo de ensino-aprendizagem será retomado no ponto em que foi deixado quando as atividades escolares foram interrompidas. Diante desse cenário, instituições, professores e alunos entraram em contato com uma nova forma de ensino, o que resultou em muito imprevisto na tentativa de implementar algum nível de ensino remoto (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

A reflexão da pesquisadora, assim como o quadro global do Brasil de escolas públicas fechadas, mostra que a pandemia contribuiu para evidenciar as desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil, contexto que é apresentado quando presenciamos alunos de escolas particulares ou instituições mais próximas aos grandes centros com equipamentos tecnológicos avançados como ferramentas de estudo, com acesso a vídeoaulas em tempo real, a partir *smartphones* e computadores. E na outra margem presenciamos alunos de algumas escolas públicas, especialmente pessoas negras e periféricas, que não tinham sequer condições de fazer as três refeições básicas para sobreviver. Essas discussões corroboram para compreender que fatores externos como a pandemia foram contributivos para alargar essa diferença histórica de segregação que ocorre no Brasil, e que contribui para que conhecimentos básicos, como o ensino de filosofia, não sejam uma prioridade de ensino. Nesse entender, enfatizamos que os alunos entrevistados não conseguiram responder, de forma clara, o que eles entendiam sobre o que é filosofia.

Diante desse cenário, acrescentamos mais elementos contributivos para esse retrocesso, que é o descaso acerca da importância da filosofia na educação básica, situação que se destaca quando presenciamos, em meio ao final do ciclo do 1º semestre, a aluna Carolina Maria de Jesus declarar não compreender a importância do ensino de filosofia, em razão de não ter contato com a disciplina. Dado que se ratifica quando perguntamos à aluna: Qual sua percepção, enquanto discente, da importância do ensino de filosofia no Ensino Médio? E a entrevistada fala: “Não sei responder, pois não tive contato ainda com professores de filosofia... Por falta de contratação de profissionais para atuarem nessa área, na escola” (CAROLINA MARIA DE JESUS - ALUNA DO 1º ANO, 2022). Nesse sentido, é oportuno considerar que o ensino de filosofia no ensino médio, apresentado na escola Profa. Eliza Sousa, é inadequado aos princípios para uma ação reflexiva e crítica da história da filosofia e para o debate de temáticas importantes, que proporcione esses alunos a assumirem papéis críticos no âmbito social, haja vista que é um descaso considerar que em meio à realidade educacional brasileira do século XXI, e em meio aos diversos processos de formação continuada, em 2022, presenciarmos alunos sem conhecimentos básicos de filosofia, por falta de professores.

Assim, sobre esses aspectos e diante das respostas de alunos entrevistados do ano letivo de 2022, observamos que eles não conseguiram mostrar segurança ao responder sobre quais os temas da grade curricular do ensino de filosofia são satisfatórios para suas aprendizagens fora do âmbito escolar. Uma aluna, em específico, pontua: “Considero que eles são satisfatórios para todos os aspectos de minha vida. No momento não tem um exemplo para listar. Mas, percebo que são fundamentais para tudo.” (ÂNGELA DAVIS - ALUNA DO 2º ANO, 2022). Um outro aluno acrescenta o seguinte: “Os temas que estudei não consigo identificar fora do ambiente escolar” (FANON - ALUNO DO 3º ANO, 2022). Esses aspectos mostram que a filosofia trabalhada nessa instituição tem poucos recursos para apresentar sobre questões básicas da história das filosofias, e menos ainda sobre materiais específicos, que facilitem o trabalho explicativo/discursivo do ato filosófico sobre temáticas africanas como exemplo nas discussões do ensino de filosofia no ensino médio.

Nessa postura, é notório contemplar que as temáticas antirracistas, assim como pautas para discussão sobre temáticas africanas no ensino básico, são vistas com pouca visibilidade nas etapas de escolarização, ora por serem consideradas temáticas de pouca relevância, ora por falta de uma de apresentação concisa de estudos decoloniais nas escolas. Contudo, é fato que a falta dessas discussões nos bancos escolares colabora para o crescente índice de noticiários sobre crimes de injúria racial, morte e discriminação contra pessoas negras. Isso nos faz pensar a ausência de referências bibliográficas de pensadores negros nos espaços acadêmicos, como ferramentas de combate ao racismo epistêmico, que ignora a racionalidade da história africana. Perante essa postura, acrescentamos o que reflete Mogobe Ramose quando menciona que “(...) a existência de uma Filosofia Africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos” (RAMOSE, 2011, p. 7). Essa construção é arraigada a partir de um pensamento ocidental, no qual os discursos verdadeiros ou necessariamente aceitos são aqueles apresentados por filósofos ocidentais, com ferramentas fundamentais para compreender os problemas sociais discursados nos bancos escolares.

A partir dessa construção, podemos retroceder um pouco para confirmar o que presenciamos nos livros didáticos, na execução desta dissertação, e nas literaturas acadêmicas apresentadas aos alunos no ensino médio. Como por exemplo, a retirada do estudo de história e filosofia de outros povos que refletiram acerca do ato filosófico como experiência humana, ou melhor, que apresentaram seus saberes enquanto perspectivas para entender os acontecimentos sociais, os fenômenos físicos, os valores e as questões existenciais da vida. Nessa análise, podemos contemplar a perspectiva pluriversal de Ramose (2011), que reconhece

a experiência filosófica e a filosofia como atitudes presentes na construção humana. Nessa conjectura, Noguera (2013) pensa a ideia ramoseana do reconhecimento de outras filosofias como exercício do pensamento de uma condição humana, ressaltando que:

A abordagem ramoseana nos ajuda a trazer à tona mais do que um “alargamento” do conceito de filosofia. Mas, carrega outra questão: num aspecto de muita relevância – o epistêmico -, o cânone filosófico “hegemônico” funciona dentro de dispositivos de operam buscando que a área de conhecimento seja “homogênea” Ora, isso quer dizer que a “filosofia profissional” tem rechaçado pesquisas que advindas de territórios epistêmicos que não sejam ocidentais, recusando o que podemos denominar de “sotaques da filosofia” (NOGUERA, 2013, p. 144).

Considerando que a perspectiva do ensino reflexivo é pensar o espaço escolar como formação de outros pensares, de experiências humanas construídas nos diálogos dos sujeitos, nos textos orais, na sabedoria popular, no contexto de uma filosofia da sagacidade²⁵, devemos dar importância ao conceito filosófico a ser apresentado nos bancos escolares como linha de pensamento construída por um conjunto de outras filosofias. Por esse aspecto, é coerente pensarmos em uma sociedade construída por pilares antirracistas, com ferramentas a serem apresentadas paralelamente aos dispositivos normativos presentes no processo de escravização de pessoas negras, assim como no processo de anulação na história de resistência de povos africanos e afro-brasileiros na conquista pela liberdade e pelo direito de expressarem seus saberes. Diante desse viés de ensino, que contempla um outro lado da história que não a contada por colonizadores. Perguntamos aos alunos entrevistados se eles, nas aulas de filosofia ou na formação na educação básica, receberam alguma instrução no que refere ao ensino das temáticas étnico-raciais.

As respostas apresentadas foram construídas perante o imaginário de pessoas negras escravizadas. Situação exposta pela aluna Angela Davis, quando coloca que estudou sobre as relações étnico-raciais, ao afirmar que: “Recebi, sim! Em quase todas elas vi falar sobre o negro. Em disciplinas como história, geografia e até filosofia. Vi alguma coisa falando do negro, principalmente da morte de milhares de negros nos navios negreiros. (Aluna, 2º ano). Já a aluna Carolina Maria de Jesus, coloca que: “Sim, nas aulas de história! Sendo que a história que foi

²⁵ Por razões históricas, a filosofia da sabedoria africana se concentra nos pontos de vista dos sábios nativos tradicionais. Assim, a sabedoria da sagacidade é uma visão individualista de uma filosofia nacional em relação às crenças de certos membros de uma determinada comunidade. Em outras palavras, é um sistema de pensamento baseado na sabedoria e nas tradições do povo, sendo, basicamente, um reflexo dos "sábios" e pensadores socialmente reconhecidos. Três obras se destacam como as mais aceitas da filosofia da sagacidade: *Conversas com Ogotemmêli*, de Marcel Griaule (1965); *Filosofia da Sagacidade*, de Odera Oruka (1990); e *Crença, Conhecimento e Bruxaria*, de B. Hallen e J. O. Sodipo (1997). Nesse sentido, todo trabalho de filosofia da sagacidade envolve um filósofo profissional entrevistando outros que ele considera sábio.

contada falava apenas do negro como escravo” (ANGELA DAVIS – ALUNA DO 1º ANO, 2022). Essas posturas mostram que os espaços de poder, como as escolas, excluem ainda discursos de pensamentos filosóficos produzidos pelo continente africano desde as civilizações do antigo Egito, conhecido como Kemet²⁶, até pensamentos africanos contemporâneos, compreendidos por perspectivas culturais, ideológicas e políticas.

Essas teorias, além de não serem apresentadas nos espaços escolares, a sua falta contribui para o aumento do abismo presente nesses espaços frente aos conceitos de negritude e de racismo estrutural, que por não serem apresentados nas salas de aula ou nos espaços sociais desses alunos, alargam as violências cometidas a pessoas negras. Sobre esses aspectos, foi compreensível, a partir das percepções dos estudantes entrevistados, que essas temáticas ainda são tratadas sobre construções errôneas do papel desempenhado pelos negros em nossa sociedade. Essas temáticas tão somente são vistas nas escolas brasileiras, nas histórias, nos livros e em falas que retratam a população negra apenas sobre o viés do massacre cometido no Brasil, quando essas pessoas foram escravizadas e subjugadas a diversas funções desumanas. Nesse aspecto, podemos apresentar o que diz a aluna Carolina Maria de Jesus quando fala sobre o conceito de negritude:

Ser negro no Brasil é muito complicado por conta do racismo visto... Há muito preconceito, principalmente na escola, nas convivências entre alunos. Mas também têm muitas coisas boas sobre o negro, muitas pessoas orgulhosas de ser negras, em algumas matérias percebemos essas pessoas falando da importância de ser negro, principalmente nas lutas por muitas conquistas de liberdade quando elas eram escravas. (CAROLINA MARIA DE JESUS - ALUNA DO 1º ANO, 2022).

Com essa percepção, acrescentamos que a história da população negra é muito maior do que os relatos apresentados nos livros didáticos, tendo em vista que a negritude é “(...) conjunto de valores culturais e espirituais do mundo negro, muitos deles proibidos de se manifestarem durante o período da escravidão” (MATOS, 2004, p. 73). Nessa concepção apresentada por Matos (2004), reforçamos que muitos dos saberes e culturas que foram silenciados são reflexos de mecanismos de governo colocadas na história brasileira como forma de disciplinar os sujeitos. Para justificar essas discussões, utilizamos as percepções dos alunos Fanon (aluno do 3º ano) e Ângela Davis (aluna do 2º ano), como forma de comprová-lo a partir do questionamento feito a eles sobre o que é ser negro, ou melhor, sobre o que é a negritude no Brasil. Ambos os alunos, sem entender a essência das palavras “Negro” e “Negritude”, falaram

²⁶ O velho nome egípcio do país, **Kemet**, significa “terra negra”, provável referência ao solo fértil às margens do Nilo, oposto à “terra vermelha” do deserto.

em seus discursos que “ser negro no Brasil é ser visto como pessoas diferentes, sendo vítimas de preconceito nas ruas” (FANON - ALUNO DO 3º ANO, 2022). A outra acrescenta que: “ser negro no Brasil é ser diferente só na cor..., mas, em alguns locais tem algumas diferenças, em outros não. Na escola, por exemplo, tem mais brancos nos livros... nas imagens, nas histórias e nas referências de autores (ÂNGELA DAVIS, ALUNA DO 2º ANO, 2022).

As percepções colocadas pelos alunos mostram como o contexto posto no convívio social deles reverbera a ideia de uma concepção fechada de negritude a aspectos negativos de uma história sombria de escravização da população negra no Brasil. Podemos direcionar essa relação ao formato como o racismo foi se colocando no âmbito social, como o seu processo de socialização foi colocado, como a ideia de saberes e culturas se perpetuaram em nossa história. Isso tudo se conjectura para a ideia de um racismo que se estrutura em vários pilares, de maneira hierarquizada e organizada. Assim, Almeida explica que:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem desarranjo institucional. [...] o racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhe parece legado pela tradição (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Conforme exposto acima, o racismo é um estave na consolidação de uma educação antirracista. Vivenciar o formato de resistências e representações da população negra nas escolas é viver o constante embate do conflito ocasionado pelo racismo. Os relatos “gloriosos” de supremacia política, cultural, religiosa e tecnológica eurocêntrica sempre foram e são constantemente dispositivos de sustentáculos dos saberes formalizadores nas escolas. Todavia, os outros conhecimentos de culturas, que não a eurocêntrica ou americana, tornam-se dispositivos que precisam ser postos à prova, pois os saberes, as manifestações científicas e filosóficas do povo negro sempre foram subjugadas ao local de não privilégio nas escolas. Na contemporaneidade, essas discussões são acentuadas mediante a existência de diversas pautas ativistas que resistem e exigem que a história seja contada também por povos colonizados, por pessoas que, de fato, têm esse local de fala.

Com essa postura, o que antes era uma luta de poucos, tornou-se, infelizmente, ainda uma luta contada por poucos, contudo, agora para muitos. Naturalmente se presencia um crescente número de pesquisadores, historiadores, sociólogos e filósofos que manifestam suas opiniões abertamente, por mecanismos tecnológicos como canais, blogs, revistas eletrônicas, sobre esta postura racista, muitas vezes sutil e imperceptível no cotidiano, mas, avassaladora nas diversas relações sociais postas por um racismo que se estrutura. Nesse aspecto,

mencionamos o que fala a aluna Carolina sobre esse tema, ao dizer que “racismo estrutural é o que acontece conosco em muitas situações do dia a dia” (CAROLINA MARIA DE JESUS - ALUNA DO 1º ANO, 2022), ou quando acrescenta outra aluna, ao declarar o seguinte: “Eu percebo que há racismo no Brasil, em locais onde uma pessoa não aceita a cor da outra por essa ser diferente (ANGELA DAVIS - ALUNA DO 2º ANO, 2022).

Observando esse cenário, fica evidente, nas percepções dos alunos, uma definição de racismo sobre uma postura ocasionada por aspectos cômicos, presentes nas “brincadeiras”, piadas e na vida diária. Nesse sentido, quando questionados se: “É diferente, ou é a mesma coisa ser negro e ser branco no Brasil? E na escola? Eles foram unânimes ao dizer que são visões diferentes, mostrando os reflexos de um racismo perverso, estampado nos informativos, nas histórias e nas falas, e vivenciado na pele, quando relatam que: “É diferente! Na escola também! Eu percebo na escola professores que tratam os “negros” diferentes dos outros... (esses outros) Tipo, como mais atenção” (ANGELA DAVIS - ALUNA DO 2º ANO, 2022). Nessa linha, fica evidente um racismo explícito, contudo, há também a presença do não visto nas palavras, mas justificado nas histórias. Isso se torna, aqui, um campo necessário para a filosofia atuar. Ao perguntá-los por que isso acontece em sala de aula, se é regra ou exceção viver sendo alvo de preconceito, o aluno Fanon diz que:

É diferente, percebo que os brancos têm mais vantagens sobre os negros. Na ocupação de cargos, percebo que os brancos sempre ocupam os melhores cargos. E os negros sempre os cargos mais baixos. Na escola não percebo o preconceito entre alunos e professores, nem os próprios alunos. Tudo normal na escola (FANON - ALUNO DO 3º ANO, 2022).

O relato apresentado pelo aluno mostra o resultado do preconceito visto apenas nos extremos. Quando observamos, mas não percebemos os reais motivos para que determinados eventos sociais aconteçam, ou quando não questionamos, e apenas aceitamos que determinados saberes sejam apresentados, e outros não. Assim, diferentemente da percepção do aluno Fanon, a aluna Carolina Maria de Jesus expõe que:

É diferente. Principalmente na escola não encontramos muitas pessoas negras. São mais pessoas brancas. Os professores são mais brancos... Na escola se fala pouco sobre o negro, principalmente sobre racismo... não se fala dos apelidos que recebemos como: macaco, carvão e outros. (CAROLINA MARIA DE JESUS - ALUNA DO 3º ANO, 2022).

O relato da aluna, que vivencia o 1º ano escolar do ensino médio, mostra a percepção de uma menina negra que adentra a um novo universo. E nesse universo, suas percepções sobre ocupações sociais, representatividades, brincadeiras, piadas e xingamentos não são vistas como

um conjunto de ações naturais, uma vez que esses mecanismos apresentados são postos no seu imaginário de formas inquietantes, quando questiona sobre determinadas funções serem apresentadas por uma maioria branca. Mas também carrega uma indignação diante de falas “humoradas”, com o uso de termo constrangedor, pejorativo e difamador direcionado a pessoas negras. Diante desse relato, podemos pontuar o que explica Adilson Moreira sobre esse humor recreativo, ao dizer:

Não podemos esquecer que o racismo e humor são produções culturais. Isso significa que expressam o consenso dos grupos que tem o poder de criar e reproduzir sentidos. O racismo está baseado na premissa que as raças humanas não possuem o mesmo valor [...] O humor racista é uma das formas que pessoas brancas utilizam para referendar um sistema de opressão social que beneficiam, mas elas sempre argumentam que é algo benigno (MOREIRA, 2020, p. 78-79)

Consoante tudo que foi pontuado nas percepções de alunos do ano letivo de 2022, da escola profa. Eliza Sousa, e das contribuições de autores como Adilson Moreira (2020), acreditamos que a formação social e educacional precisa de ferramentas como o ensino de filosofia para elevar o ensino de uma educação antirracista, de forma que as discussões perpassem o papel histórico e caminhem para um estudo que mencione outras filosofias, outras histórias, tornando-se a negritude uma pauta aberta a ser discutida nas salas de aula do ensino médio, como fator contributivo para combater os problemas sociais como situações de humor recreativo, discriminação, injúria racial e racismo estrutural.

4.1.1.2 Fala de ex-alunos

O estudo das percepções dos alunos dos anos 2017, 2018, 2019 e 2021 foi construído dentro de uma perspectiva filosófica, histórica e social bem parecida com as percepções dos alunos de 2022, haja vista que o formato direcionado ao ensino, ao currículo e aos planejamentos postos na escola nesses últimos anos não tiveram tantas alterações. Assim, quando questionamos nas entrevistas, ex-alunos negros da instituição acerca dos marcadores: ensino de filosofia, relação dos conteúdos de filosofia ao contexto prático, percepções sobre as relações étnico-raciais, negritude e racismo estrutural, as respostas foram apresentadas dentro de uma percepção de filosofia sem direcionamento para relações étnico-raciais. Há também o desconhecimento sobre o papel da negritude na formação brasileira, dentro de contextos individuais e sociais, de forma a contribuir no combate à propagação de diversos tipos de preconceitos, discriminações e racismos.

Ademais, nessa análise, mostraremos as percepções de ex-alunos sobre o ensino de filosofia e as relações étnico-raciais, a partir dos marcadores: o que é filosofia, o contexto prático da filosofia, as percepções sobre as relações étnico-raciais, negritude e racismo estrutural. Nesse segmento, assim como apresentado no item anterior, utilizamos nomes fictícios para os participantes das entrevistas. Para o entrevistado aluno do ano de 2017, utilizamos o nome Conceição Evaristo; a do ano de 2018 se chamará Djmila Ribeiro; já o de 2019 se chamará Mbembe. Não conseguimos entrevistado referente ao ano de 2020, pois muitos dos alunos selecionados se negaram a participar da pesquisa, e outros possíveis entrevistados não foram localizados, em razão do número de telefone estar desatualizado, os endereços incompletos, e por não residirem mais no local cadastrado pela escola. Já no ano de 2021, fizemos a entrevista com um aluno que será chamado de Luiz Gama.

Quando perguntamos a esses alunos: Qual sua percepção, enquanto discente, da importância do ensino de filosofia no ensino médio? Duas respostas se destacaram diante das demais. Uma foi da aluna Conceição Evaristo, quando mencionou que: “É muito importante! Porém, na minha vida estudantil não foi bem abordada a disciplina! Ou seja, ficaram muitas brechas que não conseguia compreender, muitas coisas que não compreendia” (CONCEIÇÃO EVARISTO - ALUNA DO ANO DE 2017, 2022); a outra resposta foi do aluno Luiz Gama, quando disse que:

Eu acho importante. Mas, devido ao pouco tempo que tivemos na escola... Por causa da pandemia, as matérias foram vistas de forma superficial. Mas, o que pude absorver da matéria, é que ela ensina bastante sobre a moral da pessoa, e como as pessoas devem atuar na sociedade; e sobre a ética. (LUÍZ GAMA - ALUNO DO ANO DE 2021, 2022).

As duas percepções confirmam o que já tínhamos abordado no segundo capítulo desta dissertação, ou seja, que muitos mecanismos presentes no ensino de filosofia impossibilitam o bom andamento de discussões filosóficas. Um exemplo a relembrar, é o tempo estabelecido de uma aula semanal para discussões de conceitos. Levando em consideração esse aspecto, analisamos que aulas postas dessa maneira no currículo escolar fazem com que professores, no intuito de apresentar a grade de conhecimentos básicos para o ensino de filosofia, acabem por adotar didáticas que apressam esse ato filosófico na sala de aula, ocasionando formas distorcidas de entender determinados conceitos, ou pior, acabam por determinar alguns conceitos que os alunos não conseguem entender na prática social.

Em consequência disso, ao indagarmos os entrevistados sobre quais temas da grade curricular de filosofia foram satisfatórios para suas aprendizagens fora do âmbito escolar, eles

responderam, quase que por unanimidade, que os conhecimentos apresentados no ensino de filosofia não foram percebidos no âmbito externo aos bancos escolares. “[...] muitos conhecimentos que estudei não consegui entender. O tempo era pouco, a professora falava muito e aula terminava, e eu só via ela na outra semana. Dessa forma, não aprendi muita coisa para levar para vida” (ACHILLE MBEMBE - ALUNO DO ANO DE 2019, 2022). Nessa perspectiva, compreendemos que o ensino de filosofia abordado sem as ferramentas necessárias para o desempenho de uma boa didática, acaba por construir uma visão fragmentada do ensino no imaginário estudantil. Outro ponto que contribui é o que diz a aluna Conceição Evaristo sobre a ideia de uma filosofia que contribua para aprendizagens fora do âmbito escolar: “[...] ficou faltando abordar muita coisa. Um exemplo, o que estava no livro didático que deveria ter sido abordado de maneira mais ampla. Pois, eu não conseguia identificar o que estava sendo repassado na escola com o que estava acontecendo fora dela” (CONCEIÇÃO EVARISTO - ALUNA DO ANO DE 2017, 2022).

Ao constatar, através dos depoimentos, o contexto do ensino de filosofia abordado na escola Profa. Eliza, fica evidente uma insatisfação com relação aos conhecimentos repassados na escola, ou melhor dizendo, a forma como esses conhecimentos foram repassados. Diante disso, cabe nessa entrevista compreender se a instituição escolar ou a disciplina de filosofia, na postura adotada pelos professores, abordou uma perspectiva de afirmação, valorização e reconhecimento da identidade de povos africanos e afro-brasileiros, como orienta a lei nº 10.693 (BRASIL, 2003). Nesse sentido, buscamos compreender se os estudantes entrevistados receberam, nas aulas de filosofia ou na formação da educação básica, alguma instrução no que se refere ao ensino das temáticas étnico-raciais. Nesse marcador da pesquisa, eles foram unânimes em responder que não. Um em especial, lembra de fragmentos de sua trajetória acadêmica relacionados à negritude, em específico aos aspectos de subalternização, categorizando o negro como pessoa escravizada. Nas palavras dele, ressalta não ter recebido o ensino das temáticas étnico-raciais, ao dizer: “Não... O que me lembro na história como estudante foi ver os negros sempre nas aulas de história sendo retratados como escravos, vistos principalmente em fotos de navios (ACHILLE MBEMBE - ALUNO DO ANO DE 2019, 2022).

Esse marcador da pesquisa nos mostrar o quanto a educação básica não retrata as lutas de outros povos, que não os de origem europeia. Nesse sentido, percebemos e justificamos o quanto a educação antirracista precisa ser incisiva em todos os componentes escolares, visto que sua presença no ensino básico é fundamental para despertar diálogos que oportunizem a crianças, jovens e adultos argumentarem lançando mão de outras referências, que sejam outras

vozes que impulsionem um diálogo plural sobre as relações sociais. Nesse entender, um trecho da lei nº 10.639/03 explica que as mudanças no currículo precisam ser objetivas ao educarem os estudantes para entenderem que há diferentes grupos étnico-raciais, e que suas aprendizagens são múltiplas:

Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas [...]. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2004, p. 6-7).

Notadamente, observamos que a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), homologada há quase vinte anos, vem promovendo discursos que precisam ser apresentados nas salas de aula brasileiras, pois essa lei é uma ferramenta necessária a ser apresentada no currículo escolar em todas as etapas de ensino, a partir do que orientam as suas diretrizes. Mencionamos, por exemplo, como um de seus contornos fundamentais, a discussão da negritude como representatividade de homens, mulheres e crianças. No entanto, frisamos que ela, assim como suas diretrizes, não se limita a discussões apenas e exclusivamente de componentes escolares, mas sim a todo um contexto social, conforme se entende a partir do que expressa o parecer CNE/CP nº 3/2004:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (BRASIL, 2004, p. 6).

Em nossa sociedade, o entendimento que presenciamos sobre a educação antirracista, muitas vezes está restrito a grupos ativistas, antirracistas, a famílias negras e, especificamente, a algumas escolas, que sensibilizadas pelo histórico de uma postura de subalternização imposta pelos povos eurocêntricos, tentam, perante os dispositivos de disciplinamento, apresentar o outro lado da história, o das manifestações culturais, dos saberes e da força de um povo que, muitas vezes, está limitado a estereótipos de pessoas escravizadas. Nesse sentido, percebemos, no imaginário e nas ações racistas do povo brasileiro, que ainda vivenciamos tempos sombrios, nos quais as pessoas são categorizadas como pessoas incapazes para determinadas funções, ou que não devem pertencer a determinados grupos sociais. Como exemplo, citamos o que diz o aluno Luiz Gama, que “racismo estrutural, eu entendo, eu percebo, como uma coisa injusta.

Porque é muito injusto... Uma pessoa não pode deixar de exercer uma função ou um cargo pela sua cor (LUIZ GAMA - ALUNO DO ANO DE 2021, 2022). Essa fala complementa o que pontua a aluna Djamilia Ribeiro: “O racismo está em tudo. Eu mesma sofro preconceito por ser negra... O que acabou... que me afastando de muitas coisas. Sofri muito desde criança pela cor da pele, apenas por ser negra... pelo cabelo...principalmente na escola” (DJAMILIA RIBEIRO - ALUNA DO ANO DE 2018, 2022).

Conforme o que foi apresentado nas percepções de alguns alunos sobre racismo estrutural, percebemos que os discursos foram construídos a partir de relatos de vida, de histórias narradas por protagonistas, por pessoas que não conseguiam descrever o conceito de racismo estrutural em uma linha teórica, mas que apresentaram, com clareza, momentos cruciais de um ato racista. Dessa maneira, mediante a fala desses alunos, notamos que muitas histórias foram apresentadas dentro do ambiente escolar, o que nos leva a fazer o seguinte questionamento: É diferente, ou é a mesma coisa, ser negro e ser branco no Brasil? E na escola?

Essa construção de um enunciado interrogativo remeteu a diferentes relatos, que mostram que o estudo das relações étnico-raciais é uma temática que precisa estar presente em todos os componentes escolares, assim como em projetos interdisciplinares, posto que, foi unânime nas afirmações dos alunos, que há uma diferença estrutural, social e emocional construída entre pessoas brancas e pessoas negras. Uma dessas diferenças ocasionada na vida escolar desses alunos é apresentada pela ex-aluna Conceição Evaristo, que relatou:

Socialmente é diferente essa distinção de quem é negro e quem é branco. Um exemplo são os locais que constantemente estamos frequentando como escolas, shoppings, alguns bares... Na escola a diferenciação começa com os colegas, e também podemos perceber com os professores ... que diferencia quem é negro... muitas vezes dificultando para o lado do negro...E quando se trabalha algumas temáticas que se refira aos negros. Você vê no tom de voz a maneira que eles se expressam (CONCEIÇÃO EVARISTO - ALUNA DO ANO DE 2017, 2022).

Nessa linha, posta pelos relatos de discriminações ocorridas na escola, mostramos um outro caso de preconceito sofrido pelo aluno Achille Mbembe, que narrou:

É super diferente, não tenho dúvida. Me recordo que fiquei muitas vezes sem receber merenda na escola por que tinha vergonha do que as “tias” falava ... da minha roupa, do meu cabelo... E quando na escola o povo esquecia meu nome e chamava aquele lá o neguim do João. Para me diferenciar dos meus colegas negros. (ACHILLE MBEMBE - ALUNO DO ANO DE 2019, 2022).

Os dois relatos, assim como os outros tantos que não foram possíveis de serem contados aqui, mostram o quanto ainda presenciamos atos racistas e preconceituosos nas escolas,

instituições que, em tese, deveriam ao menos mostrar interesse sobre temáticas que afligem esses alunos, como sugere um aluno ao dizer: “E acho que esse problema poderia sido resolvido com rodas de conversas, situação que não foi dada muito importância para isso” (LUIZ GAMA - ALUNO DO ANO DE 2021, 2022). O aluno sugere que os preconceitos construídos na escola e nos ambientes fora dela deveriam ser debatidos em rodas de conversas, de maneira a mostrar outras perspectivas, outras histórias narradas por protagonistas negros. Assim, para compreender melhor as percepções dos alunos, buscamos, nas percepções dos docentes, respostas que possam explicar o porquê de determinados assuntos não estarem sendo tratados nas salas de aula de filosofia.

4.1.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NA FILOSOFIA

A construção de uma caminhada pedagógica, assim como suas atitudes fora dos bancos escolares, são muitas vezes resquícios das didáticas dos professores. Todavia, a formação do professor, as estruturas das escolas, as aberturas nas participações de projetos, a clientela de estudantes são também fatores que contribuem para que os professores possam demonstrar com maestria suas funções nas salas de aula, ou ao menos tentarem apresentar algumas noções sobre a formação histórica de suas disciplinas, que carregadas de narrativas, saberes e culturas, refletem manifestações de diversas populações. Dessa maneira, buscamos compreender, a partir das percepções dos professores, a forma como foi construída a disciplina de filosofia na instituição professora Eliza Sousa. Nesse sentido, tal como foi apresentado nas percepções dos alunos, utilizaremos nomes fictícios. Nessa etapa, trabalharemos o nome Lélia Gonzalez para a professora que atuou nos anos de 2017, 2018, 2020 e 2021; e de Grata Kilomba para a professora que lecionou nos anos 2019, 2020 e 2021. Para o ano de 2022, a escola ainda não dispõe de professores de filosofia.

Assim como perguntamos aos alunos como eles se consideram em relação à sua cor ou etnia, as professoras se autodeclaram pessoas pardas. Uma em específico, justificou que “[...] não me declaro negra. Mas também tenho certeza que não sou branca” (PROFESSORA LÉLIA GONZALEZ, 2022). Nessa percepção da professora podemos justificar que a sociedade brasileira carrega no histórico social uma formação construída por pilares eugenistas que, de maneira intrínseca, nos levam a desvalorizar o negro e a supervalorizar o branco. Assim, as representações ideológicas criam relações, modelos e marcadores que influenciam na forma

como nos apresentamos na sociedade pois, uma vez não sendo negra e nem branca no Brasil, a população cria formas de se apresentar nessas misturas de raças, sempre próxima das características da população branca que, por sua vez, abre possibilidade para construir:

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

A construção desses estereótipos e o formato como nos posicionamos na sociedade remete a construir padrões aceitáveis e não aceitáveis no convívio social, racial e político. Na escola, esses formatos aparecem na maneira como nos posicionamos diante de temáticas como a educação antirracista que, não imposta pelo currículo, é um instrumento de orientação presente nele. Todavia, esse instrumento não se constitui um tema relevante para muitos indivíduos, justificado até aqui nas percepções dos alunos e no estudo teórico da formação brasileira, que exclui os conhecimentos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos. Percebemos, nesses padrões, que alguns conhecimentos têm locais privilegiados, e que os outros são desconhecidos ou, pior, são invisibilizados como pautas no ensino, dificultando o processo educacional para o ensino antirracista. Assim, diante desse panorama e das entrevistas feitas com as professoras, compreendemos que o ensino de filosofia institucionalizado não prioriza alguns conhecimentos a serem repassados, dificultando assim a presença de outras temáticas, como a das relações étnico-raciais trabalhadas no componente curricular. Essa situação, em parte, justifica-se pelo processo acadêmico recebido pelas professoras, que mencionam não terem presenciado em sua histórica acadêmica a perspectiva de um estudo pautado nos conhecimentos afro-brasileiros e africanos.

Desse modo, quando indagamos às professoras sobre qual ou quais temas abordados elas consideravam mais úteis a serem ministrados nas aulas de filosofia, elas responderam categorizando que todos os conhecimentos são válidos, mas que seus estudos devem ser divididos em etapas no ensino médio. Com isso, a professora cita um plano de divisão como metodologia de ensino, pontuando que:

Eu sempre trabalhei assim... trazendo mais da linha da história da filosofia. Nos primeiros anos, como a filosofia surgiu. Pois, os alunos ainda não têm nenhum tipo de conhecimento em filosofia, pois ainda eles não conhecem nada... Então vai ser apresentado como ela surgiu. Toda a origem da filosofia. Mas, no 2º e 3º ano apresento mais a teoria do conhecimento, política, ética e ultimamente a questão da bioética. Esses assuntos mais contemporâneos para que eles vejam também que a filosofia não é só apenas aquele estudo do

passado, que não tem muito a ver com o nosso dia a dia hoje. Em relação ao meu planejamento de curso e aula, sou eu que monto de acordo com aquilo que acho ser mais importante para o 1º ano. Por exemplo, eu não vou chegar em ética, política... se o aluno ainda não sabe nem sequer ... o conceito ou uma ideia do que seja a filosofia. Como foi que ela surgiu, e tudo. Ou seja, no 1º ano eu faço essa contextualização do conhecimento de filosofia... que ela é uma disciplina [...] que muito anos já existe, a importância dela, e tudo. Para depois a gente ir para outras questões do conhecimento, da política, da ética. E assim vamos aprofundando essas temáticas (PROFESSORA LÉLIA GONZALEZ, 2022).

Já a professora Grata Kilomba foi sucinta ao dizer que seu formato de apresentação no ensino de filosofia no ensino médio se justifica aos campos da cultura e da política, ao falar que “a cultura, por exemplo, é um tema muito importante. E também a política, pois são temas que são desconhecidos... são temas que já se mencionaram. Mas que as pessoas não conhecem na prática” (PROFESSORA GRATA KILOMBA, 2022). Na apresentação da professora, podemos perceber um indicativo da presença de uma filosofia voltada para temáticas, não apenas ao histórico filosófico de estudo de conceitos. Houve, nas palavras da professora, uma preocupação em apresentar temas de campos teóricos que podem ser analisados na prática.

Nesse cenário, indagamos as professoras sobre as relações étnico-raciais no cenário brasileiro, e como elas percebem o preconceito e a discriminação na escola. A professora Grata responde que:

Sim. Bastante! Com relação principalmente ao tom de pele, cabelo... Inclusive, podemos perceber que alguns alunos se sentem excluídos com relação a esses aspectos, os esses temas. Podemos pontuar um fato que os livros didáticos, por exemplo, não abordam esses temas... Eles ficam em segundo plano. A gente não vê diretamente sendo falado esse assunto. Nós muitas vezes fazemos uma associação com outros temas para esclarecer essas temáticas que são importantes a serem debatidas, com trabalhos, com seminários explicando esse tema (PROFESSORA GRATA KILOMBA, 2022).

Já a outra professora discute essa pergunta com relatos de casos ocorridos na escola, de forma a intervir nesses casos com discussões e aprofundamento sobre as percepções dos alunos sobre o racismo. Na fala da professora, ela diz que:

É... a gente vê muitos casos ... às vezes a gente vê relatos ... Não vi ação. Mas, eu cheguei na sala de aula e os alunos estavam em polvorosos falando que uma professora tinha tido uma atitude racista com um aluno, e eles estavam revoltados. E aí... nós fomos conversar sobre o assunto... E sobre essa temática, e que realmente eles tinham que se indignar, eles não podem aceitar esse tipo de atitude... Então, a gente vê que o racismo está sim dentro da escola. Pode ser partindo de um colega de sala de aula ou de outra turma. Pode partir de um professor ou de alguém do corpo docente e gestor da escola... E existe sim essa questão do racismo estrutural. E não adianta dizer que o

brasileiro não é racista; que não existe. Porque isso, como a gente já conhece, é mito. Existe sim! [...] (PROFESSORA LÉLIA GONZALEZ, 2022).

Nesse caso de discriminação explícita ocorrido na escola com as pessoas negras, buscamos compreender, a partir das percepções das professoras, como as temáticas antirracistas estão sendo trabalhadas nas salas de aulas, enquanto ferramentas que estimulam um pensar crítico e reflexivo. Nessa postura, apresentamos como marcador de identificação a fala das professoras e suas percepções sobre estudo étnico-racial a ser apresentado nas instituições escolares. Observamos na fala da professora Lélia Gonzalez uma constatação de que as temáticas sobre a negritude, o racismo, a discriminação e a educação antirracista não são assuntos a serem debatidos nas salas de aula da instituição. A fala da professora explica que:

Há uma deficiência muito grande, principalmente pelo currículo que a gente recebe. Por exemplo, no currículo do Piauí, a gente não vê essa temática... Os próprios livros didáticos focam apenas na filosofia eurocêntrica, nos homens... É até difícil você vê uma mulher filósofa sendo abordado nos livros didáticos... ou filosofia africana. Eu praticamente não conheço nada de filosofia africana. Tanto pela minha formação, como pelos livros didáticos... E aí a gente acaba também não fazendo leituras... acaba pecando também nesse sentido de não tentar preencher essa lacuna que o Estado deixa... (PROFESSORA LÉLIA GONZALEZ, 2022).

A fala da professora representa uma constatação de que as temáticas étnico-raciais não são trabalhadas por diversos aspectos. Seria esse um mecanismo ou efeito do racismo epistêmico? A fim de corroborar com essa inquietação, mostramos que a falta de formação de professores para contemplar essas temáticas no contexto acadêmico, ou no processo de formação continuada, traz efeitos gravíssimos para uma educação antirracista, seja pelo desconhecimento dessa temática, seja pela falta de criticidade acerca de pautas necessárias na formação humana. Assim, quando analisamos na intencionalidade da fala da professora, percebemos uma indignação com relação às bases que representam o currículo de ensino da escola.

Percebemos também que o ensino hoje, em comparação ao do passado, encontra-se mais aberto para promover estudos sobre outras filosofias. A partir dessa análise das falas das professoras, identificamos os conceitos de uma educação que busca formar, ainda que de maneira desconexa, pessoas sobre aspectos pluriversais. Desse modo, mencionamos o que a professora Grata Kilomba acrescenta à fala de Lélia, propondo que se deve debater a filosofia mediante as vivências ocorridas na escola, principalmente sobre as relações étnico-raciais na filosofia, quando diz:

Eu acredito é que muito necessário... as temáticas sobre o racismo, discriminação, feminicídios, xenofobismo precisa ser debatidos nas escolas. Com mais trabalhos, projetos... Contudo, falta também uma abertura da escola para os professores. Muitas vezes os professores apresentam um projeto, e a escola não aceita. Não dá suporte para que possamos executar (PROFESSORA GRATA KILOMBA, 2022).

Na percepção da professora, identificamos o que já é uma realidade educacional no Brasil, a da falta de sensibilidade para apresentar, no ensino básico, temáticas reflexivas, que repensem a mulher e o homem negro periférico como representações a serem trabalhadas nas salas de aula. Esse contexto pode ser justificado a partir de estatísticas que constataam que são eles os que mais são assassinados nos grandes centros, são eles os que não dispõem de condições financeiras para suprir suas necessidades básicas, são eles que vivenciam, em grande escala, a dupla jornada de trabalho diurno, e estudo no noturno. Aspectos que são construídos fora do ambiente escolar, mas que precisam ser compreendidos dentro dele, com posturas reflexivas sobre esses espaços, essas vivências, essas construções sociais que são mantidas de modo desatento e desprezioso em muitos espaços educativos. Nessa justificativa, apresentamos o que pensa Gomes:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. |E por isso mesmo ela também é importante local onde essas podem ser superadas (GOMES, N. L., 2003, p. 77).

A maneira como as escolas apresentam o estudo das relações étnico-raciais, o preconceito, a discriminação e a cultura da formação negra é um reflexo dos espaços sociais em que o contexto eurocêntrico se constitui como base de todo um processo de formação. E seus conhecimentos, saberes, estudos se tornam referências primárias em qualquer etapa educacional. Portanto, torna-se desnecessário, nessa visão, qualquer outro tipo de conhecimento ou saber, que não os apresentados pela Europa. Podemos perceber na fala da professora Lélia Gonzalez essa postura sobre o ensino eurocêntrico, quando perguntamos a ela se na sua formação acadêmica recebeu alguma instrução no que se refere ao ensino das temáticas étnico-raciais. Ela ressaltou que:

[...] não recebi uma instrução na graduação, especialização ou mestrado que falasse qualquer informação sobre as relações étnico-raciais. E nem vi colegas desenvolvendo pesquisas também nessa área. Por exemplo na minha turma de mestrado não teve uma pesquisa sobre esse tema (PROFESSORA LÉLIA GONZALEZ, 2022).

A postura apresentada pela professora mostra o quanto ainda o estudo sobre a negritude não é uma prioridade nas tematizações das instituições escolares, pois quando apresentados, são sempre vistos superficialmente. A professora Grata Kilomba, ao responder sobre sua formação acadêmica e as temáticas das relações étnico-raciais, coloca que não é uma prioridade o ensino das relações étnico-raciais nas instituições escolares, de modo a descrever que esses assuntos não são vistos de forma correta. E quando discutidos, são postos como notas explicativas de outras temáticas. A professora, nesse sentido, diz que “[...] o estudo que foi repassado são usados apenas as referências de um assunto. Mas, tudo muito superficial, em segundo plano” (PROFESSORA GRATA KILOMBA, 2022).

As duas professoras apresentaram que não tiveram nas suas formações acadêmicas estudos para atuarem com essas tematizações nas salas de aulas, e que seus conhecimentos sobre a negritude não são um tema corriqueiro em suas pesquisas, a serem associados ao ensino de filosofia. O outro ponto colocado pelas professoras é de que o estudo das relações étnico-raciais é importante ao ensino de filosofia, em especial, aos aspectos da negritude e da filosofia africana. Contudo, a falta de tempo para essas pesquisas e o não incentivo da equipe gestora, do currículo e dos livros didáticos, tornam esse estudo difícil de ser apresentado nas aulas de filosofia.

Outro ponto que foi indagado às professoras se constitui a partir da pergunta: “É diferente, ou é a mesma coisa, ser negro e ser branco no Brasil? E na escola? Essa pergunta foi apresentada como finalização da entrevista, a fim de construir um paralelo entre todos os questionamentos feitos às entrevistadas, no que se refere ao ensino de filosofia e às relações étnico-raciais. Essa indagação mostrou, mediante as percepções das professoras, justificativas da necessidade de ser apresentado, nas aulas de filosofia, o estudo da negritude, da educação antirracista e da filosofia africana como ferramentas na educação básica, para a construção de reflexões acerca de diversos desafios apresentados no ensino brasileiro. A professora Grata Kilomba, pensando essa discussão, foi categórica ao dizer:

É diferente! É muito diferente, a gente sabe que existe muito preconceito com relação a cor da pele, também em relação a justiça, que não é muito “justa” ... nós presenciamos na TV... esses casos que acontece muito sobre a discriminação racial. Na escola também podemos ver essa discriminação. Não presenciamos muito pontos positivos sendo relatados sobre pessoas negras. Nisso podemos perceber que o preconceito fica “oculto”, pois não conseguimos perceber tanto. Eu particularmente só percebi quando conversei com os alunos em sala de aula sobre esses temas... Porque as vezes os alunos sofrem o racismo, mas eles não falam. Então, eles ficam guardando aquilo. E nós como professores percebemos... quando conversamos com eles essas tristezas, esses problemas psicológicos. E tudo isso acontece, porque não

existe essa abertura, essa troca com os alunos (PROFESSORA GRATA KILOMBA, 2022).

A percepção da professora Lélia Gonzalez não difere muito das constatações da professora Grata Kilomba, haja vista que ambas as professoras trabalham na instituição professora Eliza Sousa há mais três anos, de maneira que é possível reconhecer essa postura negativa apresentada em relação às pessoas negras, ou pior, o racismo implícito pela instituição, reflexo de um conjunto estrutural que está intrínseco nas falas, nos livros, nos currículos, nas formações e nas relações. Como bem apresenta a professora Lélia, ao dizer que há uma diferença entre brancos e negros no Brasil. Na fala da professora, identifica-se essa discussão quando ela afirma que é:

Totalmente diferente... principalmente... que a gente sabe que no Brasil o racismo é de cor. Diferente dos Estados Unidos que é de etnia. O Brasil é de cor mesmo, pois quanto mais escuro a pele maior é carga de preconceito que a pessoa sofre. E é tão tal que tem algumas pessoas que são negras. Mas acham... ou não se consideram... não sei porque... ou pela sua pele ser um pouco mais clara... tem atitudes racistas com outras pessoas. Então, não é igual. Eu acredito que na escola tem muito essa diferenciação de cor... pois está em toda sociedade. E a escola é um pedaço da sociedade. E daí reflete o que está lá dentro da sociedade... reflete também na escola, seja por parte da direção da escola ou de outros alunos... às vezes fazemos muitas coisas sem pensar, sem se aprofundar... a gente via que antigamente se fazia muitas brincadeiras racistas, preconceituosas, e ninguém parava para pensar isso. Ou sobre isso, e hoje em dia... A gente tem que ter cuidado com essas falas [...] hoje tudo é mimimi, não é! Sempre existiu, só que ficava ali escondido. Ninguém dava força [...] achava que era besteira, era uma brincadeira ou que não é nada demais... fazer piadinhas... então é importante essa discussão! (PROFESSORA LÉLIA GONZALEZ, 2022).

Dialogando com as percepções das professoras, dos alunos, dos currículos e da lei nº 10.639, percebemos que muitas mudanças precisam ser feitas para que o ensino das relações étnico-raciais aconteça de fato nas escolas, principalmente no que diz respeito à construção de uma perspectiva africana de superação dos estereótipos difundidos nas instituições brasileiras. Nessa discussão, acrescentamos a perspectiva de Pontes, ao salientar que “a escola, como instrumento de formação social, cultural e econômica, poderá revelar um grande potencial de reconstrução identitária, a partir do momento em que tornar visível a história das populações negras e sua contribuição para formação brasileira” (PONTES, 2017, p. 33).

Nessa postura, é importante apresentar elementos como autores, livros, histórias de personalidades, ativistas e intelectuais negros presentes na história mundial e brasileira. Todavia, como apresentamos até aqui, esse estudo está restrito a uma pequena parcela social, não pelo desejo desse grupo, que luta por mais avanço nessa empreitada para uma educação

antirracista, mas pela construção estrutural racista presente nos dispositivos de governo, nas normalizações, nas posturas de um sistema que insiste em apresentar uma ideologia do mito da democracia racial, que afirma que não há uma diferenciação apresentada entre brancos e negros, entre saberes dessas culturas, e que tudo foi equalizado na luta de movimentos antirracistas. Tudo isso é uma incoerência que percebemos nos capítulos anteriores apresentados nesta dissertação.

Desse modo, adiante, como pontuamos no decorrer desse trabalho, apresentaremos ferramentas para redefinição do ensino de filosofia a partir de estudos étnico-raciais de povos africanos. Ferramentas que serão suporte para uma educação antirracista, utilizadas nas aulas de filosofia. Como contribui Noguera (2014, p. 84): “É fundamental “reescrever” a história da filosofia [...] ampliando o elenco de filosofia e filósofos no mundo inteiro, incluindo um vasto time africano. Do contrário, o risco de uma história parcial (ocidental) da filosofia ser tomada [...]. Nesse sentido, o último capítulo apresentará, como produto de intervenção, o estudo africano de culturas, povos e saberes, a partir de uma perspectiva filosófica africana Ubuntu. Esse estudo representará uma ferramenta para potencializar vozes de saberes africanos em espaços institucionais de educação, a fim de dimensionar a história da filosofia africana como equilíbrio harmônico entre alianças, possibilitando “[...] existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, **em** uma existência comunitária antirracista e policêntrica” (NOGUERA, 2011, p. 147, grifo nosso).

5. FERRAMENTAS PARA REDEFINIÇÃO DO ENSINO FILOSÓFICO, EM PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL: proposta de intervenção

“A pessoa ou instituição que pratica Ubuntu reconhece que existe porque outras pessoas existem. Reconhece, portanto, que existem formas singulares de expressão de humanidade, e que as singularidades, como tais, têm igual valor.”

(NASCIMENTO, 2014, p. 2)

Os escritos deste último capítulo miram a oportunidade de apresentar, ao ensino de filosofia, ferramentas que mostrem como esse componente curricular pode ser um recurso fundamental para a educação antirracista, pois enquanto disciplina, ele se constitui um meio reflexivo na formação escolar brasileira sobre os aspectos filosóficos, culturais e educacionais, assim como sua postura crítica sobre a invisibilidade dada às marcas históricas africanas e afro-

brasileiros nas instituições escolares. Deste modo, nossa intencionalidade até aqui, perante esse resgate/recorte feito sobre o ensino de filosofia e as relações étnico-raciais, em meios às passagens contadas nos últimos capítulos sobre fatos discriminatórios e racistas da história brasileira e africana, que se entrecruzam com as manifestações de lutas, resistências e conquistas, são suporte para justificar que educação antirracista é necessariamente um tema que precisa ser pontuado em todos os componentes da educação básica. Desse modo, buscamos, nesse capítulo, mostrar essa ferramenta redescritiva do ensino filosófico como um instrumento de combate ao racismo, à desigualdade e aos preconceitos entre povos, através da elaboração de uma cartilha antirracista digital, nomeada “Eu sou o que sou pelo que nós somos”.

Inicialmente, a cartilha discutirá, de maneira introdutória, alguns pontos que foram fundamentais para que populações africanas fossem escravizados e trazidas para o Brasil. Depois, pontuamos tópicos que mostram a importância da filosofia africana e brasileira como ferramentas para uma formação plural e equânime entre os povos. E, assim, entendemos que o processo de valorização das experiências vividas pela população negra, através de saberes e cultura, tornam-se construtivos a ponto de promoverem perspectivas que repensem os saberes como construções geopolíticas e separatista para uma formação que contemple a construção histórica da população pontuada sobre diferentes frentes. Dessa forma, utilizaremos a filosofia Ubuntu como dispositivo que facilita essa comunicação, expondo os valores trazidos na oralidade, na gestualidade, na ancestralidade africana, assim como na simbologia de uma representação social que valoriza a cultura de povos que, por muito tempo, foi inviabilizada na formação curricular do ensino brasileiro, esse processo presente no histórico educacional mostra o quanto o ensino do Brasil não interseccionar toda a herança africana construída pelos povos ancestrais aos conhecimentos ensinando nas escolas.

Desse modo, trabalharemos adiante duas das três seções da cartilha, de modo a mostrar, na primeira seção, os aspectos históricos do racismo posto pela escravidão, pelos tipos de racismo e pelos conceitos biopolíticos e necropolíticos que tanto direcionam a população negra a ser excluída; contexto que já aprofundamos nos capítulos anteriores. Já na segunda seção, abordaremos os aspectos de resistências da população negra, as reflexões dos saberes africanos como perspectiva para compreender a importância do filosofar e das experiências da negritude nas salas de aula de ensino médio. Como resultado, dividimos esse estudo em dois aspectos: o primeiro, denominado “Filosofia Ubuntu: afroperspectiva e o humanismo; e o segundo, “(Re)pensando a filosofia nas salas de aula”.

5.1 FILOSOFIA UBUNTU: AFROPERPECTIVA E O HUMANISMO

A racionalidade humana é uma das ferramentas que a filosofia utiliza para pensar o mundo a partir de relações sociais que se constituem nas conexões com os conhecimentos visualizados nas diversas perspectivas éticas, morais e culturais. Todavia, muitas dessas percepções, manifestações e posturas não são apresentadas nas relações presentes em instituições como a escola, o que nos faz justificar que uma ferramenta como a cartilha “Eu sou o que sou pelo que nós somos” seja um produto didático a ser apresentado aos jovens estudantes, no intuito de promover reflexões sobre o processo de humanização, que como podemos identificar em nossos espaços de convívio, encontra-se em desuso nas relações. Desse modo, utilizamos a filosofia Ubuntu como ferramenta balizadora para pensar maneiras de construir relações mais humanas entre os sujeitos.

Nessa lógica, primeiramente, recorreremos ao significado do termo *Ubuntu*, muito discutido na filosofia africana, por diversos pesquisadores, tem seu significado distorcido da ideia primária do pensamento coletivo e racional humano dos povos africanos. Visando não adentrar também no erro de distorcer o significado desse termo, recorreremos ao estudo do pensador Magobe Ramose (2002), que apresenta esse conceito, de maneira etimológica, como um pensar de forma não-dogmática. No entanto, sua discussão se apresenta em torno da filosofia de equilíbrio e harmonia entre os seres humanos, na qual considera a filosofia Ubuntu como uma proposta pluriversalista, quando menciona que:

[...] a pliversalidade é o caráter fundamental do Ser (be-ing). Com base nisto, colocamos que a particularidade é um ponto de partida válido e viável para fazer e construir uma filosofia. Assim, a filosofia Africana de fato existe com a competência para fazer reivindicações pluriversais (RAMOSE, 2011, p. 20).

Quando Ramose (2011) pensa essa discussão de uma visão pluriversal, ele considera que há outras formas de pensar, e que essa forma tem raízes em princípios Ubuntu. Desse modo, o filósofo se distancia de construções ocidentais universalistas e segregacionistas, pois pontua que essas excluem outras formas de pensar. Seguindo essa reflexão do pensamento Ubuntu como uma existência coletiva humana, acrescentamos o que diz Noguera sobre o termo originado dos povos sul-africanos Zulu e Xhosa, ao apontar que “[...] “ubu” indica tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum. “Ntu” significa a parte essencial de tudo que existe, tudo que está sendo e se transformando” (NOGUERA, 2011, p. 148).

De acordo com Noguera (2011), a palavra Ubuntu tem duas indicações, que se complementam: uma pelo prefixo “Ubu”, que se encontra no seu modo integral do *tornar-se*; e

“Ntu”, que indica toda manifestação particular, os modos diferentes de existir de ser *pessoa*. Assim, tanto na visão de Ramose (2001) quanto na de Nogueira (2011), a filosofia e a ética Ubuntu trabalha com a relação do “ser com o outro”, em um processo de coletividade, de empatia como marca que atravessa os outros pelas construções dos entes. Assim, a formação ubuntu busca equilibrar a presença do eu e do nós em contextos coletivos ligados por aspectos filosóficos plurais, possibilitando a construção da humanidade.

Diante do exposto, a cartilha “Eu sou o que sou pelo que nós somos” mostrará princípios presentes na cultura africana e brasileira, mediante os estudos dos ensinamentos, provérbios e contos que acompanham esse coletivo humano, e que a negritude apresenta em suas manifestações de saberes. Assim, pensando esse conjunto múltiplo de formas de pensar que compõem a produção humana e suas diferentes perspectivas, mais adiante, explicaremos, a partir dos subtópicos: Etnofilosofia e afroperspectividade brasileira, discussões que estabelecem essa produção social de um pensar em conjunto, mediante a história de povos africanos e brasileiros, e suas manifestações culturais presentes na oralidade, nas danças e nos provérbios.

5.1.1 Etnofilosofia

A filosofia africana não se restringe a uma única expressão, e suas formas de discurso se encontram em diferentes etnias, tais como as: iorubá, dagara, dogons, wolof, akan, bantu, dentre outras, que são transmitidas oralmente sobre contextos culturais, linguísticos, religiosos e sociais. A filosofia bantu, que é um dos marcos da etnofilosofia se constitui a partir da racionalidade posta nestas manifestações, escrita por Placide Tempels (1906-1977), transmite escritos, formas de pensar dos povos de língua banto da África central e do sul.

A etnofilosofia utiliza o método etnográfico como suporte para realizar suas pesquisas, ao estudar a cultura e o comportamento de diversos grupos sociais. Desse modo, o estudo etnofilosófico, na perspectiva banto, tem a vida como valor supremo, como força que se constitui na subjetividade dos sujeitos, mas também na produção coletiva deles. Com isso, entende que filosofia africana se constitui de dois aspectos: o primeiro, posto pela produção de culturas africanas e, o segundo, pelas reflexões de filósofos de origem africana, que discute temas que não estão necessariamente ligados a África.

Ao investigar o que traduz a raiz do pensar filosófico africano e os conceitos etnofilosóficos que apontamos acima, compreendemos que a postura filosófica adotada “seria a expressão do princípio fundamental de toda a existência de modo inexoravelmente

interconectado e interdependente, para o qual nada teria sentido ontológico, epistemológico, ético ou estético se existisse isoladamente” (FLOR DO NASCIMENTO, 2016, p. 209). Essa linha de pensamento, na qual o filósofo Flor do Nascimento (2016) descreve os instrumentos pelos quais a filosofia não existiria isoladamente, reverbera toda uma discussão com princípios nas políticas de reconhecimento, que estrutura a trajetória histórica do povo negro. Nessas construções que se entrecruzam, mas que também se isolam, reconhece-se alguns elementos subjetivos que são fundamentais para pensar e refletir quem nós somos hoje.

Nisso, encontramos elementos que legitimam, visibilizam e afirmam que filosofia africana em uma perspectiva Ubuntu, dentro do contexto político, assume uma postura de resistência frente à opressão. Com conceitos como Ukama, que relaciona a ancestralidade e irmandade do povo africano com a concepção biocêntrica, que entende que todas as formas de vida são importantes. Nessa afirmação, Jean Bosco Kakozi (2018) afirma, em entrevista dada ao *site* ‘Sul 21’, que esse conceito se direciona para cuidar, fortalecer e transmitir vida. A discussão de Kakozi (2018) e as características que compõem a filosofia africana a partir de princípios de alteridade, compaixão, solidariedade e ancestralidade, promovem ferramentas, filosofias de matrizes africanas com referências culturais em prol da desconstrução do racismo antinegro, evidenciando que os saberes que emanam das tribos africanas são considerados filosóficos, mesmo indo contra toda uma corrente de estudiosos que afirmam que essas produções de sociedades ágrafas não têm base consistente para explicar de maneira racional os fatos, ou melhor, invalidam os saberes de povos africanos e suas cosmovisões. Colaborando com essa afirmação, recorreremos ao que diz Ramose (2011) sobre essa postura universalista que muitos filósofos assumem quando retratam a filosofia africana.

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

Sobre eixo da teoria ramosiana, descrevemos qual a postura exercida na formação humana sobre as noções de historicidade, assim como sua forma de pertencimento parte de um

conjunto de saberes de origens culturais e ancestrais. Nesse sentido, à frente recorreremos ao estudo e exposição de alguns desses ensinamentos, provérbios e contos como perspectiva de exprimir experiências, conhecimentos e memórias de povo que se transmitia oralmente através dos séculos uma “herança **que** ainda não perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são memória viva da África” (BÂ, 2010, p.167).

5.1.1.1 Ensinamentos ancestrais africanos

Adentrando o contexto histórico das culturas africanas, percebemos que a tradição oral marca esse local de afetos entre os povos. No estudo sobre África e suas formas de transmissão e problematização de saberes, encontramos na ancestralidade uma referência à construção da identidade nacional brasileira. Desse modo, evidenciamos nessa história muitas ligações culturais que podem ser usadas como perspectivas de respostas para compreender a realidade social brasileira, um ponto que nos leva também a acreditar que a ancestralidade, marca que liga o presente-passado, pode ser uma ferramenta filosófica de resistência aos mecanismos normativos materializados em nosso contexto social.

Conforme compreendemos que a ancestralidade representa os saberes da população negra, retratamos nessa cartilha que os ensinamentos ancestrais são contributivos para pensarmos filosoficamente o homem, o seu espaço e valores que o compõem, de forma a conhecermos a negritude como um conceito que se constitui de vários elos. Nessa análise, identificamos que ensinamentos produzidos pela população negra são milenares, e que a oralidade, instrumento primário que transmite esses conhecimentos, são fonte de trabalho dos griots/griotes, homens e mulheres que cantavam, contavam e recitavam a história da África, presente em quase todo o continente. Esses homens e mulheres transmitiram muitas passagens da história africana, ensinando-as a partir da oralidade. Esse método, além de se constituir reproduzidor de fatos se constituam também como local de interpretações e análises deles. Todavia, essa ferramenta fundamental para contar histórias africanas sofre muitas críticas da civilização ocidental, pois segundo eles, esses conhecimentos são dúbios em virtude de não priorizar a escrita como forma de transmissão primária.

Outro ponto que se destaca nos ensinamentos ancestrais, e que griots/griotes, pessoas recebiam para apresentar esses ensinamentos culturais, não eram os únicos responsáveis por repassar os ensinamentos, os/as avôs, avós, os anciãos das tribos também contribuem com essa tradição a partir de rodas de conversas, nas quais ensinavam por meio de contos e provérbios

os saberes de seus povos que, aparentemente simples, traziam reflexões complexas sobre a realidade social de África. Contexto que podemos transpor para o Brasil, quando consideramos que os descendentes de África, constituídos dessas histórias, repassavam aos seus filhos essas construções históricas mediante uma releitura dos locais que se encontravam. Perante esta ideia de uma construção social marcada por subjetividades, mas que também se constitui de pensamentos coletivos. Recorremos ao que explica Sodré sobre os cultos ancestrais:

Comunidade, por sua vez, não é espaço utópico de trocas beatíficas, isentas de conflito e luta. É, antes, o lugar histórico possível em que a tradição se instala como uma dimensão maior do que a do indivíduo singular, levando-o a reconhecer-se nela como algo diferente de si mesmo, como um grande outro que inclui tantas pedras, plantas, animais e homens, quanto a própria morte, com a qual se institui uma troca simbólica na forma do culto dos ancestrais (SODRÉ, 2019, p. 156).

As experiências de africanos e afrodescendentes postas nas relações com o outro, a terra, as culturas e o modo como essas trocas se constituem, trazem saberes riquíssimos de uma história milenar atravessada por conflitos, resistências e conquistas que estão não tão presentes nos livros, papiros ou institucionalizada nas escolas, mas são vivenciadas nas famílias ou tribos através de contos e máximas africanas que retratam marcas da experiência humana de um povo ao longo do tempo. Essa experiência, como retrata Sodré (2019), são representações de uma herança ancestral que sofre interferências das novas formas de pensar e das subjetividades dos sujeitos. No entanto, ainda assim, essas experiências são pilares basilar para trocas/aprofundamento de conhecimentos.

A memória e história do povo africano adentram e intercruzam a cultura brasileira como uma rede que perpassa os sujeitos levando um pouco da história de nossos ancestrais. Mas também, construindo novas relações. Nessa perspectiva, podemos utilizar uma máxima africana que diz que “há uma gota de sangue ancestral que passa adiante”. Essa máxima representa a forma como ancestralidade torna-se um signo de resistência no Brasil, posto por um movimento que podemos apresentar mediante a fala, as reflexões, a prática e a resistência de afrodescendentes, que ao chegarem no solo brasileiro, requeriam sua liberdade, inicialmente, nas diversas revoltas e batalhas travadas, e depois, no início do século XX, na luta e resistência pela exposição de uma cosmovisão de linhagens africanas, tendo o candomblé, religião de matriz africana que cultua os orixás²⁷, base histórica para explicar os ritos dos povos de África.

²⁷ Orixás, segundo a religião do candomblé, são entidades que representam a energia e força da natureza (PRANDI, 2000).

A epistemologia do povo africano no Brasil, como percebemos nesses últimos recortes históricos/filosóficos, nem sempre foi uma discussão no ensino de filosofia, uma vez que o ensino de filosofia refletia o pensar dos povos europeus, não dando abertura para expor outras formas de saberes. Entretanto, com a homologação da lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e do reconhecimento e visibilidade aos escritos filosóficos de Wanderson Flor do Nascimento (2010), Noguera (2014), Bento (2002), Djamila Ribeiro (2019), Nascimento (2016), entre outros/as representantes ativos na luta para evidenciar essas posturas reflexivas de vozes africanas e afro-brasileiras, que encontramos um espaço na educação brasileira para discutir a ancestralidade. Essa categoria, alimentada pelas experiências africanas, traduz um movimento composto por aspectos da oralidade, da música, das danças e das manifestações culturais como signos que refletem os espaços de conquistas e formas de saberes do povo vindo de África.

Nessa lógica de um espaço constituído por reflexões de povos africanos, postos por contos e provérbios, procuramos, a partir dessas exposições de saberes, descolonizar um pensamento violento que nega outras dinâmicas de compreensões filosóficas específicas como a afrocentricidade²⁸, uma epistemologia de lugar que tem como centro as perspectivas de saberes africanos. Nessa linha teórica, Asante (2008) pontua que:

Quando consideramos questões de lugar, contexto, e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como autor ou protagonista em próprio mundo (ASANTE, 2009, p. 95).

Claramente, no fragmento do autor, compreendermos que essa epistemologia deve centralizar os olhares para escritos de povos negros, uma vez que, além de oferecer perspectivas de interpretações, esses conhecimentos não tiveram espaço no passado, um reconhecimento necessário para consolidar uma epistemologia a ser trabalhada nos ambientes escolares, e hoje, ainda, após muitas lutas travadas, encontram apenas algumas brechas num panorama de racismo epistêmico, que invisibiliza saberes africanos e afro-brasileiros. Nessa lógica, no próximo tópico recorreremos alguns provérbios e contos africanos e afro-brasileiros, a fim de reconhecer e ensinar a pensar outras narrativas culturais e conhecimentos que integram o espaço brasileiro perante suas tradições e reflexões. Nesse sentido, objetivamos também instrumentalizar recursos que levem os alunos/professores a autorreconhecimento dos saberes brasileiros perante as narrativas, os valores e tematizações que auxiliam na luta por uma educação antirracista.

²⁸ É um conceito que propõe uma reflexão de ações e práticas que privilegiam a representatividade negra, e também como símbolo de resistência assegurar discussões e debates em várias áreas do conhecimento.

5.1.1.2 *Provérbios e contos africanos*

A sistematização do ensino de filosofia é uma atividade complexa, que necessita de reflexão crítica sobre a realidade, também é um ponto fundamental para filosofar. No entanto, no ensino médio, esse espaço reflexivo, em muitos casos, não é um ambiente que agrada muitos alunos, seja pelo ritmo acelerado posto pelas tecnologias, seja ou pela desatenção aos problemas sociais. É certo que há um desinteresse pela leitura de livros científicos apresentado ao ensino de filosofia, situação que nos leva a acreditar que estudar a filosofia em afroperspectiva deva ser tratada pedagogicamente como metodologias que motivem os estudantes a pensar filosoficamente o mundo que o cerca. Nesse âmbito, objetiva-se plantar algumas sementes nesse cenário caótico, mediante a literatura oral de contos e provérbios dos povos africanos. Nesse ponto, acreditamos que a metodologia literária desse estudo é um caminho válido. Para isso, recorreremos ao que diz Silvio Gallo, quando discute a postura da aprendizibilidade²⁹ da filosofia, ao esclarece que:

O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma sala de aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. E o que é o processo de filosofar, senão essa busca dos horizontes para questioná-los uma vez e outra mais, para descobrir que não há horizontes? (GALLO, 2013, p. 211)

Sobre o estudo do referido autor, podemos perceber que muitos aspectos do ensino e da aprendizagem de filosofia ficam restritos a recortes filosóficos tradicionais de um ensino que desconsidera muitas metodologias para pensar essas realidades. Todavia, ponderamos também que postura direcionada menciona que as metodologias são apenas meios para chegarmos ao propósito de refletir esses espaços, buscando e conhecendo novas perspectivas de verdade. Conforme Gallo (2013), as metodologias não são chaves da discussão, são meios para que possamos de fato tentar filosofar essas realidades nesses locais.

Por tudo isso, buscamos nesse tópico, através de um estudo literário de provérbios e contos africanos, refletir acerca de temas como racismo, respeito, cooperação, coletividade e autoconhecimento, entre outros. A partir de histórias como: O conto Ubuntu, A árvore de baobá, as mãos dos pretos e Ynari, a menina das cinco tranças, contos e recontos de uma

²⁹ Neologismo utilizado por Silvio Gallo (2013) para esclarecer que nem tudo que é ensinável é aprendível. E que precisamos recorrer a uma discussão que motive o interesse de conhecer e aprender.

tradição oral africana, mas que também estão presentes nas narrativas escritas, possibilitam a construção de uma identidade positiva de pessoas negras. Já em relação aos provérbios, destacaremos alguns dos muitos que compõem a cultura africana, entre eles, apresentamos os seguinte: “Quem faz perguntas não pode evitar as respostas”; “A igualdade não é fácil, mas a superioridade é dolorosa”; “Conhecimentos sem sabedoria é como água na areia”; “Não esqueça o que é ser marinheiro só porque é já capitão”, e “Ubuntu: Sou o que sou pelo que nós somos”, cinco provérbios de origem africana que possibilitam essas discussões a partir do atravessamento da filosofia com a literatura.

Pontuando esse preâmbulo, entendemos que a literatura tem raízes na oralidade, representando um universo simbólico reflexivo de diferentes culturas. O que nos faz apresentar essa perspectiva sobre os saberes africanos mediante esse debate que iniciaremos a partir do **“O conto Ubuntu”**, uma história da tradição oral dos povos bantus, que retrata, através da narrativa, discussões sobre igualdade, humildade, empatia, respeito e lealdade, sentimentos típicos da filosofia de vida dos povos bantus, que manifesta essas relações nas práticas no cotidiano. A história “O conto Ubuntu” traz algumas tematizações como felicidade, cooperação e coletividade. Essa história, contada por muitas tribos, surge nas práticas orais dos povos Zulu e Xhosa, que conta a história de um antropólogo que visita os povos de África e faz uma brincadeira com os povos nativos. Nesse enredo, o antropólogo colocou, embaixo de uma árvore, uma bela cesta de frutas, e disse às crianças com a qual conversava que a primeira que chegasse à árvore ficaria com o cesto de frutas. Certo de que as crianças tinham compreendido as orientações, deu um sinal de largada e algo inusitado aconteceu, deixando intrigado o antropólogo. As crianças, ao invés de correrem em disparada, no ímpeto de ganhar a cesta, deram as mãos e correram todas juntas. Ao chegarem debaixo da árvore, as crianças repartiram as frutas entre si.

Intrigado com a atitude das crianças, o antropólogo indagou-as, ao mencionar que apenas uma poderia ter ficado com a cesta de frutas. Nesse momento, uma das crianças responde: “Ubuntu! Como um de nós poderia ficar feliz se o resto tivesse triste?” Essa filosofia adotada pelos povos bantus visa mostrar os aspectos de coletividade justificados a partir da história “O conto Ubuntu”. Nesse conto, podemos apresentar, além da presença da voz de outras reflexões, que não a europeia, um estilo de vida que pontua reflexos tão necessários em tempos atuais, uma vez que em nosso desespero e avidez para conseguirmos nossos objetivos, esquecemos a importância de acolher nossos semelhantes.

Essa filosofia de vida carregada de simbolismo representa uma alternativa para promover reflexões nas salas de aula do ensino de educação básica, pois se constitui numa ferramenta de aprendizagem para muitos alunos que desconhecem a cultura africana e afro-brasileira. Esse mecanismo, a ser inserido nas jornadas acadêmicas, busca problematizar o discurso posto por diferentes práticas históricas, que tanto influenciam na nossa forma de pensar. Perante esse contexto de trocas de saberes marcados pelos espaços sociais, as metodologias de ensino e a forma como as histórias interferem no nosso modo de pensar, Djamilia Ribeiro (2020) coloca que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas de outras perspectivas (RIBEIRO, 2020, p. 69). Essas experiências são caminhos a problematizar nossas atitudes, os aspectos sociais, as relações e o modo como nos posicionamos sobre esses contornos, que fazemos em nossas construções individuais e coletivas.

Um outro conto que remete a essa discussão de saberes e histórias nas travessias dos dois lados do atlântico, é *A árvore de baobá*”, que ao apresentar histórias vindas de África, oportuniza-nos pensarmos o racismo entre culturas, direcionado principalmente pelas características fenotípicas e os métodos de aprendizagem. Esse segundo conto a ser apresentado na cartilha, culturalmente apresentado pelos povos angolanos, representa aspectos de um estudo sobre ancestralidade, contexto dos reinos físicos e espirituais. O conto “*A árvore de baobá*” apresenta a história de como Deus criou o Imbondeiro ou tipicamente conhecida como “baobá”, árvores de dimensões gigantes. O enredo de tradição oral, que posteriormente foi adaptado para outras povos, por meio da escrita, descreve a criação do mundo a partir da criação do baobá, uma árvore de proporcionalidades gigantescas, de grande longevidade, que estava insatisfeita com sua aparência e reclamava a Deus sobre suas características, quando observando as outras árvores via outras referências, e essas a inquietavam. A árvore reclama de tudo: do seu tamanho, do seu tronco oco e até das folhas amarelas que ela não tinha. Situação que fez com que o seu criador, que por muitas vezes explicava a importância de cada detalhe da árvore, se enfurecesse virando-a de cabeça para baixo. Suas copas viraram suas raízes, e suas raízes sua copa. Diante da transformação, o criador explicou que a atitude tomada seria para que “Baobá” aprendesse a olhar para si, não para os outros. Nessa postura, “Baobá” começou a entender sua importância nas conexões entre o mundo e seu criador.

Sob esse enredo podemos discutir que a ancestralidade da história do Baobá representa a formação cultural dos povos africanos, as espiritualidades, seus modos de compreender o mundo a partir do olhar intrínseco, mas também extrínseco de si e dos outros. A apresentação

do conto da África tradicional reflete a história do berço da humanidade, que era contada pelos povos nativos de África, e representa uma perspectiva de resistências de ensinar a cultura africana. A árvore de baobá também é um símbolo representativo da ancestralidade, que serve de reflexão para os dias atuais. Mauricio Waldman (2012), pensando essa discussão da história destacada na ancestralidade, diz que a árvore de “[...] Baobá é, por excelência, o guardião de sentidos e significados endossados pelos povos da África, pelas suas sociedades e culturas, seus modos de ser, suas aspirações, expectativas de vida e religiosidade (WALDMAN, 2012, p. 225). Sendo assim, as árvores de baobá são simbologias representativas de histórias culturais milenares, que ainda problematizam conhecimentos penetrados em nossos valores pessoais e sociais.

Um outro conto necessário nessa discussão do ensino de filosofia a partir da perspectiva filosófica em contexto de relações étnico-raciais é o conto “As mãos dos pretos”, do autor moçambicano Bernardo do Honwana. A história, que faz parte da obra “Nós matamos um cão tihoso”, escrita no ano de 1960, que traz uma discussão sobre o processo de resistência à colonização, objetivando, enquanto perspectiva, um estudo do processo de descolonização. O conto, que retrata as injustiças sociais e o preconceito contra a população negra, é direcionado à literatura infanto-juvenil, mas pode ser utilizado por todos. A linguagem do texto replica uma discussão política, de maneira a refletir os espaços de torturas cometidos pelos povos portugueses. Nesse sentido, o conto busca refletir, a partir de aspectos sociais/históricos, uma representação de resistência de povos moçambicanos na luta pela independência de Portugal.

O conto as “As mãos dos pretos” retrata o racismo estrutural de forma bem cortante, ao mostrar uma história que opera pela ótica dos colonizadores, que retratava os negros como povos preguiçosos, selvagens e incapazes. Contudo, sabemos que essas construções são inverdades que foram usadas na tentativa de justificar os maus-tratos, as perseguições e as mortes de povos negros. Por outro viés, que não o do colonizador, podemos pensar de forma descolonial, buscando nessa realidade mostrar que, contrariamente ao que foi dito, os negros são povos de culturas ímpares, capazes, inovadores e hábeis trabalhadores. Dessa forma, procuramos nesse conto mostrar uma perspectiva que discuta essa postura de resistência da população negra frente a uma visão dos povos colonizadores. Assim, iniciamos descrevendo que a história é constituída de vários personagens. Contudo, o destaque é dado ao personagem principal, um menino negro que indaga, primeiro a si e depois às outras pessoas: **Por que as palmas das mãos são brancas?** As respostas foram dadas de diversas maneiras ao menino. A primeira foi apresentada pelo “Senhor Professor”, que lhe disse: “As palmas das mãos dos

pretos são mais claras do que o resto do corpo, porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas no chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol [...]” (HONWANA, 2000, p. 117). Depois o menino busca explicações com o “Senhor Padre” que, carregado de um teor racista, afirma que o fato de “as mãos serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas a rezar” (HONWANA, 2000, p. 117). A afirmação do padre procura na inocência da criança uma justificativa, ou melhor, uma forma de catequizar o menino aos princípios do cristianismo, utilizando informações do passado para fazer o menino continuar a rezar.

Inconformado com as repostas encontradas, o menino procura mais respostas. E, dessa vez, ouve nas falas de “Dona Dores” e “Senhor Frias” as seguintes respostas: ela lhe diz que [...] Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa” (HONWANA, 2000, p. 117); e o “Senhor Frias” afirma que:

[...] Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo (HONWANA, 2000, p. 118).

Nas duas passagens do conto, percebe-se um racismo explícito nas respostas proferidas tanto por “Dona Dores” como pelo “Senhor Frias”, em que se percebe a imposição em colocar a população negra em local impuro. Primeiramente ao afirmar o fato de as mãos serem brancas para servir aqueles ditos “puros”; e, segundo, ao dizer que os negros são assim pelos banhos que não tomaram e pela hierarquia colocada a eles de serem os últimos, os que foram feitos de madrugada. O autor utiliza essas falas a partir de colocações reais postas pelos povos portugueses, a partir dos aspectos discriminatórios, que esses povos carregavam contra os povos moçambicanos, nigerianos, afro-brasileiros e de diáspora.

Após o menino ouvir esses conceitos sobre a origem de seu povo, ainda continuava inconformado com as respostas dadas pelos seus entrevistados ao responderem o porquê de as palmas das mãos dos pretos serem brancas. Diante dessa inquietude, decide continuar sua saga por respostas e vai perguntar ao “Senhor Antunes da Coca-Cola”, que também, repleto de preconceitos, como os demais membros da época, que animalizavam os povos negros ou os tratavam como uma sub-raça, afirma:

Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura

estavam no céu, e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiverem de se agarrar enquanto o barro deles cozia (HONWANA, 2000, p. 118).

Na história, podemos perceber que os pronomes de tratamento são uma marca presente no enredo, e que os termos senhores, senhoras e até senhor padre são descrições específicas dos personagens. No caso do personagem “Senhor Antunes da Coca-Cola”, percebemos que além de senhor, ele também foi adjetivado de Coca-Cola, representando o poder econômico que ele tinha sobre os demais. Contudo, voltando-se à resposta proferida pelo personagem, percebe-se que como os demais, estava carregada de um posicionamento desrespeitoso com a jovem criança negra que, desconhecadora de sua origem, procura nas culturas “colonizadoras” respostas para a pergunta: Por que as mãos de preto tinham cores brancas?

Diante das respostas absurdas reverberadas nas falas colocadas pelas pessoas brancas, o menino, antes de procurar a sua mãe para justificar sua saga por respostas, lê em um livro dado por um desses senhores escravagistas que as mãos seriam brancas em razão de os pretos “viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei aonde” (HONWANA, 2000, p. 122). E somente após essa gama de respostas discriminatórias que o garoto decide procurar a mãe e ouvir a resposta dela. Explicando o trajeto feito por ele para saber por que as palmas das mãos dos pretos são brancas, ela o acolhe, espanta-se com as respostas dadas pelos senhores e senhoras, e lhe explica que:

Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que os homens fazem, é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tiverem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos (HONWANA, 2000, p. 122).

No desfecho do conto, percebemos que a resposta da mãe traz também uma perspectiva que precisa ser apresentada, haja vista que a história do conto, assim como a nossa da

humanidade, é carregada de fatores que exaltam algumas culturas e menosprezam outras, como percebemos em relação às culturas africanas. Contudo, esse conto, como pontua Cardoso (2013), é uma ferramenta fundamental posta por Honwana (2000), ao retratar o lado que muitas vezes não é contado, o lado da história narrada por seu próprio povo, que naturalmente viveu e conviveu com as diferentes transformações que o cercava. Fica nítido, nessa referência também, que a fala da mãe do garoto justifica que, muitas vezes, muitos preferem criar outras histórias do que admitir a existências de histórias reais, que são necessárias enquanto perspectiva para explicar fatores sociais. Pontua-se ainda que o conto “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana, narra acontecimentos presentes na história africana, fundamentais para serem transportados para as salas de aula brasileiras, de maneira a refletir tematizações cada vez mais atuais, como racismo, preconceito e discriminação presente nas diversas relações escolares e extraescolares.

O último conto a ser apresentado nesse subtópico é “Ynari, a menina de cinco tranças”, escrito pelo autor angolano Ndalú de Almeida (2010), conhecido popularmente em suas obras pelo pseudônimo de Ondjaki, que dentro de um significado Ubuntu quer dizer “aquele que enfrenta desafios”. O conto, de enredo criativo, traz reflexões profundas sobre guerras travadas na Angola a partir de uma perspectiva literária. A história tem como protagonista principal Ynari, uma menina que encontra um homem pequeno, coprotagonista, na beira de um rio, e descobre a importância de aprender e de destruir as palavras. A menina de cinco tranças, após vários encontros com o homem pequeno, visita a aldeia dele e lá, observando os rituais de construção e destruição de palavras, ela é chamada ao centro, bem próxima da cabaça, lugar que construía as palavras. Nesse local, recebe do velho a palavra “permuta”, que somente com o desenrolar do enredo, descobre que quer dizer “troca”.

No desenrolar da trama, a menina percebe que estava acontecendo uma guerra, e que precisava fazer algo para ajudá-la, ao tempo que tentaria descobrir o significado da sua palavra. Nessa jornada, a menina vai a diversas aldeias para compreender e utilizar a palavra recebida. Assim, quando chegava às aldeias a menina trocava, ou melhor, ensinava aos seus habitantes as palavras “ouvir, falar, ver, cheirar e saborear”. Nesse trajeto, a menina entendeu que precisava trocar suas tranças por cada palavra ensinada. A simbologia das tranças trocadas representava a palavra “permuta”, que o autor utilizou para ensinar que as aprendizagens são trocas, e não imposições. Nesse sentido, percebe-se que as guerras travadas naquelas tribos foram ocasionadas em virtude de eles não ouvirem, falarem, verem, cheirarem e até saborearem.

Essa situação pode ser trazida para representações reais, quando percebemos que muitas populações utilizam a força e imposição, em vez da troca e do debate.

No enredo adotado por Ondjaki (2010), percebemos um plano organizacional que é discutir aspectos como a “guerra” circunscritos perante uma literatura infanto-juvenil, que reverbera uma discussão de aprendizagens através de trocas simbólicas. No final da história, essa discussão torna-se explícita quando o autor escreve no conto que a menina, ao despedir-se do pequeno homem, entende a importância das palavras despedida, saudade, amizade e guerra. Pede ao seu amigo pequeno que levasse, em específico, a palavra “guerra”, para que a velha destruísse, em virtude de ela ser uma palavra inútil para as relações. A postura adotada por Ondjaki (2010), assim como por muitos outros literários africanos e afro-brasileiros, desperta em nossa realidade percepções necessárias para trabalhar a criticidade nos bancos das escolas, visto que a falta de empatia e respeito ao estudo de outras vozes impossibilita uma visão global dos problemas como a violência de classes, gêneros e etnias. Reflexão trazida também por Munanga, quando menciona que:

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial (MUNANGA, 2005, p. 9).

Por todos os aspectos mencionados nos contos aqui apresentados, procuramos expressar uma visão decolonizada do poder, refletindo a negritude, a ancestralidade, o respeito nos contos orais, nos recontos e nos contos escritos, e dando visibilidade à representatividade negra na história, sobretudo nas resistências de autores africanos e afro-brasileiros, que mesmo imersos em lugares que menosprezam essas percepções e do modo como a cultura é vista, permanecem para pontuar uma cultura rica em saberes e reflexões. No Brasil, essa resistência tem apoio, ainda que não integral, nas redes de ensino, através da lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que orienta as escolas e o ensino da história de matrizes culturais africanas e afro-brasileiras como direito dos alunos e dever das instituições escolares.

Sobre essas construções reflexivas presentes na cultura africana e afro-brasileira, apresentaremos mais à frente cinco provérbios que fazem parte da transmissão oral dos povos africanos, que milenarmente ensina valores, princípios éticos e morais, bem como virtudes. Essas conquistas estão presentes em diversas culturas e são alcançadas pelas análises de seus povos. No caso dos saberes africanos, percebe-se também essas relações, assim como as hierarquias sociais, os modos de vida, o local de existência e evolução social dos conhecimentos

e saberes. Por essa lógica, iniciaremos apresentando o provérbio “Quem faz perguntas não pode evitar as respostas”, é um provérbio camaronês apresentado na África, mas que traz muitas conexões ao contexto brasileiro. Esse provérbio, popularmente apresentado nos debates acalorados, pode ser traduzido no português pela expressão “quem fala o que quer escuta o que não quer”. Melhor explicando essa expressão, ela é uma via de mão dupla, que ao tempo que se entende que as perguntas podem ter diferentes percepções de respostas, elas não necessariamente são constituídas de respostas prontas, pois servem, de certo modo, para inquietar a quem pergunta, com outras problematizações.

Outro provérbio discutido nessa cartilha é “A igualdade não é fácil, mas a superioridade é dolorosa”. Nesse provérbio, discute-se a presença de pontos sociais presentes em nossas relações, sendo o primeiro a “igualdade”, e o segundo, a “superioridade”. Nos dois aspectos, percebemos uma reflexão sobre como as diferenças são fundamentais, mas também que as diferenças não podem ser colocadas em local de superioridade, uma vez que esse espaço se torna doloroso e solitário. Diante desse provérbio, justificamos que o uso proverbial é uma ferramenta que se constitui de dois aspectos importantes estudados até aqui: a impessoalidade do sujeito que profere o discurso e o local onde esse discurso está sendo proferido.

Em geral, o estudo dos provérbios, sejam eles das mais diferentes culturas, tem o papel de apresentar aspectos de sua sabedoria popular. No caso específico dos provérbios de África, eles trazem um movimento de resistência às imposições colocadas por outros povos, que apresentam de modo não simbólico o motivo de uma guerra ser travada em prol de um local hierárquico melhor. O terceiro provérbio complementa o anterior quando expressa que “Conhecimentos sem sabedoria é como água na areia”. Esse provérbio remete a uma discussão sobre os conflitos étnicos e as aprendizagens que podemos construir quando sabiamente aprendemos a conhecer o ser, o outro, o nós e o mundo. Uma vez que essas aprendizagens não são vistas por diferentes perspectivas, mas pela imposição universal do olhar cultural que administra os ditos conhecimentos válidos, que sem reflexão, são impostos. Nesse raciocínio, identificamos que muitas discussões culturais negam esse olhar, essa diferença, essa percepção de outro perante o objeto que se observa.

O quarto provérbio “Não esqueça o que é ser marinheiro só porque é já capitão”, remete a pensarmos em coletividade tendo empatia para com outro, para aquele que, em circunstâncias atuais, não está em seu grau de instrução, hierarquia ou mesmo em contexto de conhecimento. Nesse sentido, saber compreender o outro como alguém que merece respeito pelas suas lutas, conquistas, derrotas e vitórias. Respeito também que pode ser direcionado ao contexto social

em que se vive, nas posturas adotadas diante dos conflitos e, sobretudo, nas vivências que podem ser construídas a partir das diferentes relações, que metaforicamente são apresentadas pelos saberes vivenciados pelo ser “marinheiro” e ser “capitão”

O último provérbio que apresentamos aqui é aquele que consideramos o mais acentuado para esse estudo constituído de uma única palavra africana “Ubuntu” é traduzido para língua brasileira com o significado de “Sou o que sou pelo que nós somos”. Essa palavra representa a filosofia dos povos Bantus, que têm um pensar diluído nas experiências construídas a partir das reflexões dos povos ancestrais e do modo como eles pensavam o outro, a si e ao mundo. Nessa filosofia, a presença da coletividade é algo bem marcante, visto que os princípios postulados nela é de que não vivemos sozinho. Assim, a conjuntura do significado de “ubuntu” se constrói mediante os saberes que são atravessados por ele como um espaço coletivo. Colaborando para o entendimento da palavra, recorreremos a Munanga (2005) e ao discurso apresentado por ele sobre os espaços escolares, a fim de entender o significado claramente dela e justificá-la nos estudos das identidades enquanto memórias sociais fundamentais para agregar conhecimento. Nesse sentido, o autor escreve que:

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

Repensar o modo como os saberes estão sendo propostos nas instituições escolares, e promover uma nova forma de construir saberes, não apenas pelo contexto universal ou individualizado dos olhares dos sujeitos ou populações, mas pela construção de olhares múltiplos, que permita refletir porque determinados conhecimentos, saberes e culturas são vistos como essenciais para serem repassados e discutidos nas escolas, e outros não. Sobre esse contexto, na próxima seção buscaremos mostrar quais conhecimentos e as referências culturais produzidos no Brasil como propostas filosóficas ainda têm pouco destaque no rol dos grandes achados literários. As produções de conceitos apresentados nos ensaios, dissertações, livros e teses torna-se norte para repensar o modo como nossos conhecimentos foram constituídos.

5.1.2 Afroperspectividade brasileira

É uma linha de pensamento que apresenta como teóricos Flor do Nascimento (2010), Nogueira (2014), Pontes (2017) e Ribeiro (2020), entre outros/as autores/as que discutem com grande relevância o papel do ensino de filosofia a partir de análises filosóficas que têm como referência o estudo dos saberes africanos e afro-brasileiros em prol de uma desconstrução do racismo epistêmico antinegro. A proposta apresentada por esses autores atualmente constitui uma das temáticas crescentes nos estudos acadêmicos, o que justifica sua importância no cotidiano do ensino de filosofia na educação básica.

Essa perspectiva apresenta como ideia central o exercício de uma discussão com vozes que notadamente são excluídas dos debates filosóficos ou que são caracterizadas como não-filosofias, por não terem uma linha de pensamento parecida com metodologias abordadas pelos filósofos Europeus, essa postura de muitos países do continente europeu também nega o pensamento brasileiro enquanto afroperspectividade³⁰, tal como descaracteriza muitas formas de aprendizagens caracterizadas no ensinar, refletir e debater conceitos como ética, ciência, religião, sexualidade, educação, gênero e relações étnico-raciais. Levando em consideração o conceito de afroperspectividade, recorreremos ao que Nogueira pontua, para melhor esclarecê-lo, quando diz que esse conceito:

[...] significa, em certa medida, realizar um construtivismo a partir de traçados, invenções e criações de devires negros. Ou ainda, partir e partilhar, o que aqui eu denomino de forças afrodiaspóricas, afro-brasileiras, afrodescendentes, isto é, afroperspectivistas” (NOGUEIRA, 2011, p. 1).

Em relação a essa compreensão da filosofia apresentada por Nogueira (2011), entendemos que o autor busca no conceito de afroperspectividade diálogos com educação, filosofia e as questões raciais, de maneira a possibilitar ao indivíduo um pensamento crítico na educação básica, mediante as ementas propostas no ensino de filosofia presente no que orienta a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Também considera que essa perspectiva de pensar as vivências dos sujeitos e seus locais de fala permite uma nova narrativa para os acontecimentos presentes no contexto histórico brasileiro, explicando que “afroperspectividade é plano de imanência e o seu solo é uma roda, um terreiro, uma reterritorialização contínua, ininterrupta de uma dinâmica

³⁰ Termo apresentado por Nogueira (2011), traz uma discussão dos saberes enquanto perspectiva. Essa terminologia criada por ele reflete a importância de nova coreografia de pensamento, uma vez que o estudo da filosofia utiliza como berço filosófico os saberes gregos. Na reflexão, não se propõe retirar esse título dos filósofos gregos, mas apresentar que o contexto de contemplar e refletir os seus espaços são discussões humanas, o que não impede de os africanos, em suas formas de saber, pontuarem essas discussões sobre perspectiva singular de suas culturas como contos e provérbios.

africana criativa que dribla e ginga para se constituir” (NOGUERA, 2011, p. 9). Ou seja, é um espaço de criação que considera o lugar afrocêntrico como uma proposta etimológica de lugar.

Para fortalecer esse paradigma concentrado nas experiências africanas, precisamos notadamente, pensar os conceitos dos povos bantus e o que eles nos ensinam a partir da palavra Ubuntu. Que conhecimentos não devem segregar seus entes, mas agregá-los. Assim, mediante o que aprendemos nesse conceito, buscamos construir apresentações nos bancos escolares que valorizem as experiências africanas, fortalecendo e incentivando o debate de tematizações sobre vozes que, por muitos anos, foram excluídas de espaços de aprendizagens, e que somente após muitos gritos de lutas foram considerados importantes para esses espaços, a partir do que podemos notar no que apresentam as políticas de inclusão e afirmação presentes na lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), e que são replicadas nos currículos e diretrizes a serem consideradas hoje sobre os conhecimentos africanos e afro-brasileiros, assim como outras culturas étnicas que, não visíveis nos espaços escolares, fazem parte de uma diversa herança cultural.

Como sabemos, historicamente o Brasil é o país que mais escravizou povos africanos, e nesse processo de escravização, houve uma imposição cultural europeia levando a pensar de forma universal os aspectos políticos, culturais, religiosos e tecnológicos, circunstância que contribui para o racismo epistêmico antinegro presente ainda em muitas instituições escolares, fato que nos faz afirmar que os estudos de matrizes africanas contribuem para repensar essa trajetória imposta, que tanto colaborou para elevar uma percepção racista de que tudo é normal e de que não há nenhuma relação de racismo antinegro com os altos índices de homicídios, feminicídio, subempregos, intolerância religiosa e invisibilidade aos escritos africanos e afro-brasileiros.

Assim, quando destacamos a afroperspectividade brasileira perante esses encontros e desencontros de ações racistas/antirracistas presentes na sociedade, colocamos em linhas gerais que essa forma de pensar pluralista reconhece diversos territórios epistêmicos, entre eles os campos de conhecimentos dos povos descendentes de África no Brasil. Nessa postura, também se destacam os escritos filosóficos brasileiros, e a ressalva de que há protagonismos culturais e que todos os sujeitos que compõem este local que chamamos de Brasil têm vozes para se autoapresentar nos mais diversos espaços de saberes. Noguera (2014), no seu livro “O ensino de filosofia e a lei 10. 639”, apresenta essa proposta quando menciona autores como Machado de Assis e Lima Barreto, figuras fundamentais para pensar filosoficamente os aspectos culturais, sociais e subjetivos dos povos desse País.

Nessa postura, procuraremos aqui destacar alguns segmentos fundamentais para elevar essa discussão, fomentando experiências, e autores que são necessários para a educação antirracista. Nesse rol, inicialmente apresentamos o livro *O pequeno manual antirracista*, escrito por Djamila Ribeiro (2019), que traz reflexões sobre o racismo, branquitude, negritude e discriminação racial, além de análises subjetivas sobre o espaço que habita e as relações entre os entes que compõem esses espaços, assim como os reflexos do contexto social posto pelo racismo estrutural presentes em diversas instituições como famílias, escolas, trabalhos e amigos.

Um outro filósofo brasileiro que pensa essas relações é Silvio Almeida (2020), em seu livro *Racismo estrutural*, ao destacar o estudo sobre os conceitos de raça e racismo frente ao acompanhamento histórico/filosófico. Na explicação desses termos, o autor traz referências de diversos filósofos, tanto de origem africana como também de origem europeia, a fim de contribuir positivamente para uma visão de um pensar plural. Nessa linha de pensamento, o autor pontua as circunstâncias pelas quais os privilégios difundem os grupos raciais. Nas palavras do autor, ressalta que “assim como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias históricas-culturais, e não somente a cor da pele ou formato do rosto, que fazem de alguém negro” (ALMEIDA, 2020, p. 77). O autor, com essa afirmação, contribui para diferentes reflexões. Aqui, escolhemos apresentar aquela que discutimos em diversas passagens desse estudo, dizendo respeito às posturas sociais que, quando hierarquizadas contribuem para um apagamento e invisibilidade de saberes africanos e afro-brasileiros.

Flor do Nascimento também é grande representante na pesquisa sobre as relações raciais e o ensino de filosofia. Em seu artigo intitulado “Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro”, promove um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana no ensino de filosofia, destacando o papel do professor, as propostas de ensino e o currículo como base para reestruturar esse horizonte de outras vozes, que pensar as problemáticas humanas, sociais e históricas. Para Flor do Nascimento (2012):

O fortalecimento da identidade nacional não pode ser pleno enquanto mantivermos um silenciamento de qualquer elemento constitutivo desta identidade. Somos, por isso, conclamados a retornar ao continente africano, sem estereotipá-lo, para entender aquilo que nos constituiu historicamente (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 81).

A forma de pensar debatida por Flor do Nascimento (2012) em seu artigo representa um olhar frente ao processo de colonização, que subtraiu muitos aspectos reflexivos de povos

africanos em contextos escolares, desde seu papel histórico e cultural como também na sua produção de conhecimento. Assim, na postura estruturada pelo autor, entendemos que fomentar ações reflexivas e uma forma de descolonizar o ensino de filosofia no ensino médio, essa proposta também tem por função semear ações que futuramente promoverão práticas educativas para fortalecer uma educação antirracista nos estudos de filosofia no Brasil. De modo a também apresentar um ensino mais plural, com representações de conhecimentos de povos de África no ensino médio.

Esse pensamento em contextos atuais vem sendo representado em diferentes frentes. Katiúscia Ribeiro Pontes (2017), filósofa contemporânea brasileira, em sua dissertação de mestrado nomeada “Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639/03”, faz uma crítica sobre a ausência de conteúdos da história da África nos currículos escolares, principalmente na área de filosofia. O pensamento adotado por Pontes (2017), assim como Flor do Nascimento (2012), justifica-se em proporcionar uma efetiva decolonização do pensamento eurocêntrico enraizado nos currículos escolares. Nessa caminhada acadêmica rumo ao ensino afroperspectivo, a autora faz um trajeto dos caminhos inversos aos povos colonizadores, destacando pensamentos, contribuições e histórias africanas e afro-brasileiras, no intuito de promover ferramentas para práticas antirracistas, e, desse modo, fortalecer um estudo decolonizador nas aulas de filosofia. Pontes (2017), ao refletir essas ferramentas que se constituem/constituíram por movimentos sociais, educacionais e políticos, pontua que:

O combate ao racismo em sala de aula passa por refletir sobre a emancipação dos povos negros, emancipar significa possibilitar o acesso do ser humano à própria condição de sua humanidade, reconhecendo que esse corpo existe como matéria e pensa como intelecto. Se “pensa, logo existe”. Por essa razão é fundamental a inserção da lei 10.639/03 nos currículos e ementas filosóficas. Porém, para cumprir tal objetivo, a filosofia deverá adequar-se às exigências da lei 10.639/03, comprometendo-se com o corpo de ações afirmativas no campo epistêmico [...] (PONTES, 2017, p. 45).

Compreender o papel de uma educação antirracista no Brasil requer muito mais do que conhecer a história africana em livros didáticos. Requisita uma postura de vivências afirmativas alicerçadas nos diversos espaços institucionais como escolas, famílias, poderes públicos, enfim, nos diversos campos sociais/políticos/financeiros. Uma vez que, apenas conhecer essas ferramentas antirracistas, mas não as colocar em prática, pouco adianta no campo teórico do ensino médio. A lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), como podemos perceber no trajeto desses últimos capítulos, é um marco das conquistas da população negra, enquanto ferramenta central

que discute os direitos, os valores, as reflexões e as vivências da cultura afro-brasileira e africana na educação. Contudo, essa postura cidadã antirracista pouco tem se destacado nos conjuntos de produções, ações e medidas que permitam uma educação antirracista participativa por todos os membros que compõem a sociedade brasileira. Sobre esses aspectos e a fim de sermos coerentes aos nossos objetivos, mais à frente apresentaremos algumas propostas a serem aplicadas no ensino médio nas aulas de filosofia, através da cartilha antirracista “Eu sou o que sou pelo que nós somos”

5.2 (RE)PENSANDO A FILOSOFIA NAS SALAS DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Como já mencionamos no trajeto desses últimos discursos do nosso estudo de dissertação, no qual apresentamos a importância de fortalecer ações como o estudo dos saberes africanos e afro-brasileiros para uma educação antirracista, procuramos agora, no processo educacional do aluno de filosofia no ensino médio, despertar outros discursos, que não os verticalmente colocados para fragilizar o ensino, estabelecendo lugares para repensar os conhecimentos postos entre o poder entrelaçado nas relações étnico-raciais e as formas apregoadas de administrar essas relações, posto pelo controle normativo de dispositivos geopolíticos naturalmente ambientados no ensino médio.

Perante essa lógica, compreendemos que as ferramentas presentes no ensino, como falas, histórias, representatividades e informações sobre a população negra e suas contribuições materiais e imateriais para a sociedade brasileira, são um caminho produtivo a ser percorrido no intuito de agregar outras ferramentas para (re)pensar o ensino de filosofia como proposta para a educação antirracista. Assim, a proposta a ser problematizada em nosso produto é buscar interdisciplinar os diversos contextos históricos, geográficos, antropológicos, sociológicos e, principalmente, filosóficos da população negra, posto que acreditamos que o ambiente escolar necessita formar indivíduos ou melhor instruir esses indivíduos a pensarem de forma plural o papel da filosofia enquanto componente curricular que tem por finalidade pensar racionalmente. Diante dessas relações que compõem o ensino de filosofia e as didáticas que são constituídas para pensar a melhor forma de favorecer um ensino reflexivo, recorreremos ao pensamento do filósofo Pedro Gontijo (2013), em seu artigo “Didática para além da didática”, no qual o autor retrata a importância da interdisciplinaridade e as contribuições positivas para o ensino de filosofia, quando ressalta que:

Ao pensarmos uma didática potencializadora da aprendizagem filosófica, a interdisciplinaridade é um recurso para a transposição didática. Ora, a filosofia pode abarcar estudos dos mais variados matizes e quanto mais ela contribui para que estudantes não a considerem apenas mais uma “caixinha” isolada de conhecimentos, mais pode contribuir para o ensino de filosofia, em particular, e para a aprendizagem, em geral, dos estudantes (GONTIJO, 2013, p. 51).

A posição do autor frente às discussões acerca do papel da filosofia, do ato de filosofar e das didáticas constituídas para favorecer o ensino plural na educação básica nos faz acreditar que mostrar histórias, contos e outras vozes que não apenas as do pensamento europeu favorecerá uma discussão mais produtiva. Assim, preparamos essa cartilha composta por dois elementos centrais: o primeiro, um estudo histórico dos tipos de racismo, as contribuições biopolíticas/necropolíticas para normatizações de dispositivos excludentes da história, o que ocasionou por muito tempo epistemicídio no ensino; e o segundo, um estudo etnofilosófico dos ensinamentos ancestrais africanos e o contexto afroperspectivo brasileiro.

Para esclarecer os conceitos com os quais esta pesquisa foi estruturada, há que se explicitar também a concepção adotada dos objetivos, das temáticas e das atividades desenvolvidas a serem alcançadas nessa cartilha. Desse modo, começaremos apresentando as seções desse produto e, em seguida, as concepções adotadas para cada item. A primeira seção, “Racismo na história”, constitui-se de um apanhado histórico do racismo presenciado no Brasil desde algumas informações centrais a subtópicos como: racismo antinegro, tipos de racismo, biopolítica e necropolítica. Já a segunda seção trabalhará as “Contribuições para um pensar filosófico em afroperspectiva”, dividida nos ensinamentos ancestrais africanos e afroperspectividade brasileira.

A cartilha “Eu sou o que sou pelo que nós somos” representa um estudo enraizado das resistências e conquistas da população negra, mas também, um ponto de reflexão sobre as relações de poder presentes no Brasil. Nesse âmbito, procuramos nessa cartilha trabalhar pontos de conflitos pelos quais a população negra passa/ou no Brasil, entretanto, não é nosso intuito endossar essas mazelas sociais que fazem sofrer a população negra, menos ainda destacar que há uma população constituída de poder hierárquico sobre as outras. Nosso intuito, tão somente, é refletir esses espaços e promover ações que

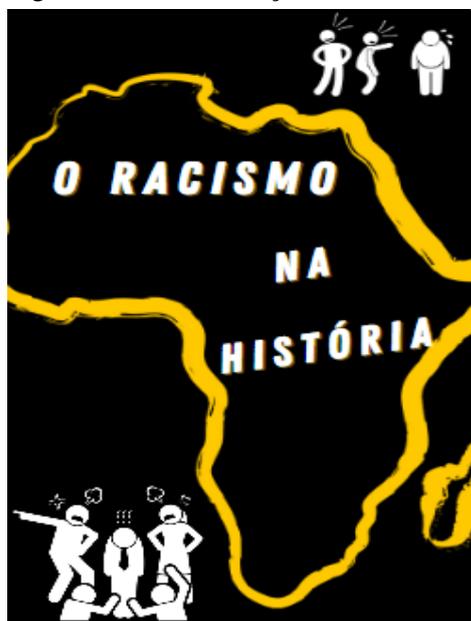
Figura 1 – Capa da apostila



Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

incentivem os alunos a fazerem uma autoavaliação desses locais e suas atitudes perante eles.

Figura 2 – Primeira seção da cartilha



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

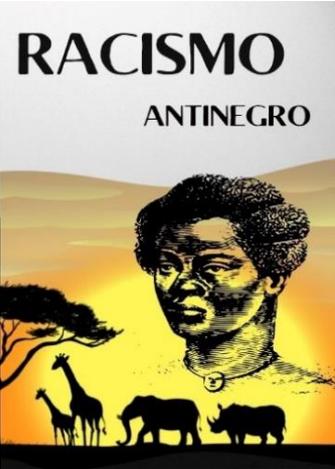
A primeira seção, intitulada “Racismo na história”, inicia indagando o leitor sobre dois questionamentos centrais: “Por que a população negra foi escravizada? Quanto tempo durou a escravidão no Brasil? Questionamentos que aparentemente são de fácil compreensão, mas que nos remetem a questionamentos mais filosóficos quando nos referimos aos termos “escravidão” e “pessoa escravizada”. Naturalmente, quando falamos esses termos enraizados na história do Brasil, é notório que os discursos sobre os tempos sombrios pelos quais a população negra foi escravizada venham à tona como marcos de um suplício que capturou, humilhou e matou milhares de negros/as vindo de África, representando

marcos de um poder que perpassa gerações, trazendo resquícios a tempos atuais postos pelo racismo estrutural.

Desse modo, procuramos trabalhar o “Racismo antinegro” a partir dos tipos de racismo, biopolítica e necropolítica presente em nossa sociedade, que proporciona a discriminação da população negra. No quadro abaixo esclarecemos a proposta dessa seção.

Quadro 1 - Racismo antinegro

Temáticas	Objetivos	Atividades desenvolvidas
	<p>Abordar o tema racismo enquanto fenômeno presente em diversas relações da sociedade contemporânea.</p> <p>Apresentar discursos dos primeiros acontecimentos que levaram ao processo de escravidão no Brasil.</p>	<p>ATIVIDADE 1</p> <p>Leitura compartilhada das informações da página “Primeiros discursos”</p> <p>ATIVIDADE 2</p> <p>Roda de conversa “o que me contaram?”, a partir das perguntas presentes na página “Vamos refletir”.</p>

<p>Racismo antinegro</p> 	<p>Refletir acerca de algumas questões sobre o racismo no contexto brasileiro.</p>	
<p>Tipos de racismo</p> 	<p>Explicar alguns tipos de racismos presentes no contexto social brasileiro.</p> <p>Produzir uma pesquisa sobre os outros tipos de racismos abordados na produção acadêmica.</p>	<p>ATIVIDADE 3</p> <p>Aula expositiva dialogada sobre os temas: racismo institucional, racismo estrutural, racismo recreativo e racismo individual.</p> <p>ATIVIDADE 4</p> <p>Produção de um trabalho em grupo referente a outros tipos de racismos constituídos no contexto social.</p>

<p>Biopolítica</p> 	<p>Estabelecer relações entre os mecanismos de controle postos pela biopolítica às relações étnico-raciais.</p> <p>Compreender a “gênese” do conceito de biopolítica em Foucault.</p>	<p>ATIVIDADE 5</p> <p>Aula expositiva dialogada sobre o tema biopolítica e as estratégias de controle normativo.</p> <p>ATIVIDADE 6</p> <p>Roda de conversa “As estratégias biopolíticas presentes no corpo social”.</p>
<p>Necropolítica</p> 	<p>Mostrar que a necropolítica opera como um dispositivo direcionado à morte do povo negro, tanto por características físicas como dos seus saberes.</p> <p>Refletir as apreciações críticas de Mbembe sobre o conceito necropolítico.</p>	<p>ATIVIDADE 7</p> <p>Aula expositiva dialogada sobre o tema: necropolítica no contexto atual</p> <p>ATIVIDADE 8</p> <p>Produção de fórum com a temática “A necropolítica em locais de vulnerabilidade”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como pode ser percebido, o quadro 1, “Racismo na história”, constitui-se de elementos abordados no estudo desta dissertação e justificados para explicar o racismo presente nas relações de poder. Assim, na ordem apresentada acima, tivemos o cuidado de inserir algumas atividades aos objetivos propostos nas temáticas apresentadas. No entanto, essas atividades são apenas sugestões, todavia, podem ser acrescidas de outras sugestões ou excluídas pelos professores, a partir das leituras dos temas apresentados. No primeiro tema, “racismo antinegro”, enfatizamos os conflitos direcionados à população negra, e inserimos um questionário de seis perguntas que consideramos pontuais para introduzirmos o assunto sobre o tripé da relação escola/ filosofia/ racismo. Nesse sentido, entendemos que as reflexões podem ser refletidas a partir das seguintes perguntas: Quais as consequências do racismo no Brasil?

Há racismo antinegro na escola? Racismo inverso/ reverso existe? Como surgiu o Dia da Consciência Negra? Basta trabalhar relações étnico-raciais apenas na época da Consciência Negra? É necessário criar um componente curricular específico para tratar das relações étnico-raciais? Do que trata a Lei nº 10.639, de 2003?

Essas perguntas são pontos de apoio para que os professores façam pesquisas sobre as temáticas, de maneira a potencializar estratégias a serem apresentadas nas aulas de filosofia. Também colocamos algumas percepções que serão indícios de quais caminhos os professores poderão seguir. Assim, diante dessa logística, e certo de que os professores que adotarem o material da pesquisa irão enaltecer essas problemáticas, sugerimos uma roda de conversa intitulada “O que me contaram?”, no intuito de os alunos mencionarem o que eles sabem sobre as perguntas e o que eles aprenderam nessa atividade. Acreditamos que a atividade contribuirá também para compreender o nível de aprendizagem sobre o tema ou se esse tema teve relevância na trajetória escolar desses alunos. Alejandro Cerletti (2013) pontua algo interessante sobre a formação docente e o ensino de filosofia que está sendo destacado nesse diálogo, quando esclarece que:

Vimos sustentando que não há uma maneira exclusiva de definir a filosofia e que nessa particularidade se baseia grande parte de sua riqueza e seus desafios, já que qualquer tentativa séria de a abordar nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar. O ensino da filosofia não é, então, algo que se possa “resolver” desde o exterior desta questão. De acordo com que vemos propondo, ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar, mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos, por um traço distintivo: a intenção a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas (CERLETTI, 2013, p. 179).

A contribuição de Cerletti (2013) mostra que o ato de filosofar é necessário nas aulas de filosofia, e que o simples manejo dos conhecimentos torna-se algo pouco produtivo no ensinar filosofia, uma vez que o papel da filosofia, como pontua o autor, é problematizar questões e buscar respondê-las de forma a insistir em diversas perspectivas de respostas como maneira de construir um caminho sólido de possibilidades, fazendo do ensino de filosofia no ensino médio um local de despertar os alunos para conhecerem, mas também um local aberto a novos diálogos de interesse ou de dúvidas que podem ser discutidas em conjunto com os colegas, professores e demais indivíduos a serem agregados nessas conversas, a fim de saná-las.

Compreender essa tarefa no ensino de filosofia requer pesquisa, tempo e referencial teórico que possam unir o que se apresenta na escola com o que se constrói fora dela. Assim, no item tema “tipos de racismo”, construímos preliminarmente na cartilha alguns conceitos

sobre os tipos de racismos discutidos por autores/obras como Almeida (2020) “Racismo estrutural” e Adilson Moreira (2020) “Racismo recreativo”, referências que são singulares para iniciar os discursos sobre o tema e que gerarão outros questionamentos. Certo de que a abordagem inicial promoverá incômodo ao estudante sobre o estudo do tema, sugerimos como atividade uma pesquisa que possa mostrar outras possibilidades de racismo, referências e perguntas que possibilitarão algumas perspectivas de respostas.

Já sobre os temas: Biopolítica e Necropolítica procuramos exercitar nos alunos olhares mais abertos sobre os mecanismos de controle que estão presentes na sociedade, contribuindo para um nivelamento dos que são acolhidos para servir ao interesse do Estado e os que são excluídos desses espaços, deixados para morrer. Nessa parte da cartilha, informamos pontos centrais discutidos por Foucault (2008) e Mbembe (2018) sobre os conceitos de biopolítica e necropolítica, como também apresentamos algumas possibilidades de pensar esses termos alinhados ao estudo das discriminações raciais. Desse modo, procuramos, além do estudo dialogado dos temas, trabalhar com a atividade roda de conversa “As estratégias biopolíticas presentes no corpo social”, e o fórum “A necropolítica em locais de vulnerabilidade”. Nesses temas, apresentamos alguns *links* de texto de fácil acesso, que podem ser lidos pelos professores e alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Toda a discussão do trabalho foi construída de maneira a despertar reflexões nos alunos sobre o contexto da escravidão no Brasil, bem como acerca dos dispositivos disciplinares presentes em nossa sociedade, que contribuem para as desigualdades, preconceitos e o racismo contra pessoas negras. Sendo assim, as propostas da seção de mostrar os tipos de racismos e os contornos da biopolítica e necropolíticas nas relações sociais são pontos para despertar o interesse nas aulas de filosofia sobre as relações étnico-raciais, assim como conhecer um pouco da história negra, suas contribuições, seus ensinamentos, suas formas de pensar e seus modos de viver. Pensando essa proposta, Noguera (2014) explica que:

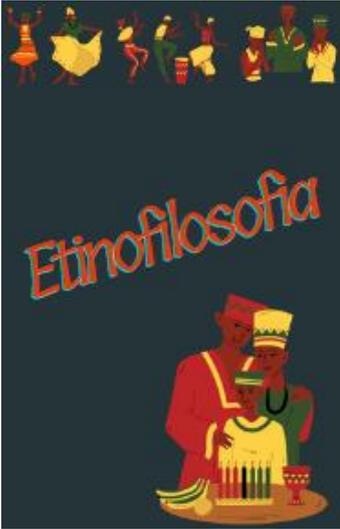
Em busca de uma razão aberta e afroperpectivista, a filosofia pode promover um aprendizado antirracista e edificante. É preciso, também, desafiar o racismo epistêmico, denunciá-lo, se colocar radicalmente contra ele em todos os seus aspectos. Nesse sentido, se, como dizem PCNEM e OCNEM, as professoras e professores de Filosofia devem apoiar e instigar estudantes a ler e reler textos filosóficos, ler filosoficamente e argumentar assumindo uma posição de acordo com o poder reflexivo da razão, uma conclusão provisória caber aqui: para estar de acordo com a Lei 10. 639/03, é preciso ler, identificar e argumentar contra o racismo epistêmico (NOGUERA, 2014, p. 98).

Sobre essa lógica apresentada por Noguera (2014), compreendemos que os estudos das causas que provocam o racismo na família, na escola e na sociedade precisam também ser

debatidas, precisam ser apresentadas, precisam, dentro de uma lógica reflexiva, ser discutidas nos bancos escolares. E a partir dessa discussão, acreditamos que os alunos estarão abertos e conscientemente constituídos de interesse para pesquisar outras possibilidades de pensar, outras estratégias filosóficas de entender o mundo e as ações humanas com as vivências de população negra estudadas nos contos, provérbios e representatividades. Desse modo, a seguir mostraremos algumas propostas no quadro “contribuições para um pensar filosófico em afroperspectiva”, ferramentas didáticas que podem ser exploradas a fim de elevar esse pensar, e, sobretudo, promover uma discussão que abrace outras perspectivas de conhecimentos como possibilidade de respostas.

Quadro 2 - “Contribuições para um pensar filosófico em afroperspectiva

Temáticas	Objetivos	Atividade desenvolvidas
<p>Contribuições para um pensar em afroperspectiva</p> 	<p>Participar das diversas rodas de conversas.</p> <p>Desenvolver uma escuta atenta.</p> <p>Fortalecer nos alunos negros, e despertar nos alunos não negros, a consciência negra.</p> <p>Conhecer e valorizar os diversos tipos de beleza e estética corporal existentes nos mais diversos grupos que formam a nação brasileira</p>	<p>ATIVIDADE 10</p> <p>Leitura compartilhada das informações da página “Racismo nas escolas”.</p> <p>ATIVIDADE 11</p> <p>Nas lentes da telinha: Assistir ao curta metragem “ Dúdu e lápis cor de pele”.</p> <p>ATIVIDADE 12</p> <p>Escuta atenta: Ouvir o <i>podcast</i>: Se não me falha a memória, com o tema “Escola pública, história, pandemia e racismo. Após a escuta, produzir um <i>podcast</i> sobre a realidade negra em minha escola.</p>

<p>Etinofilosofia</p> 	<p>Reconhecer a identidade afro-brasileira para valorizar a diversidade étnico-racial.</p> <p>Valorizar as marcas da cultura de raiz africana ao lado da escrita e da leitura.</p> <p>Produzir pesquisas sobre as experiências africanas como ferramentas para pensar a filosofia africana.</p>	<p>ATIVIDADE 13</p> <p>Aula expositiva dialogada sobre o tema Etinofilosofia.</p> <p>ATIVIDADE 14</p> <p>Produção de um trabalho de pesquisa em grupo sobre os aspectos culturais presentes na oralidade e na escrita dos povos africanos.</p>
<p>Ensinaamentos Ancestrais: Contos e provérbios africanos</p> 	<p>Estabelecer relações entre os ensinamentos ancestrais, a cultura local e os conhecimentos africanos.</p> <p>Explorar e conhecer os contos africanos.</p> <p>Refletir a partir de provérbios.</p> <p>Produzir materiais práticos como <i>folder</i>, folhetim, cartas abertas e minisseminários.</p>	<p>ATIVIDADE 15</p> <p>Aula expositiva reflexiva: Contar histórias africanas no início de cada aula e pedir que os alunos discutam suas percepções diante dos ensinamentos postos na história através de falas abertas e desenhos. Essas falas e desenho farão parte de um mural social exposto na escola.</p> <p>ATIVIDADE 16</p> <p>Reconhecendo minha origem. Nessa aula, será proposto aos alunos, após lerem e estudarem os contos e provérbios, uma pesquisa sobre os ensinamentos repassados pelos avós, pais e a comunidade, e depois será</p>

		feita uma exposição de cartas abertas contando um pouco da história negra presente na vida dos alunos.
<p>Afroperspectividade brasileira</p> 	<p>Mostrar as representatividades negra no contexto brasileiro.</p> <p>Produzir um conto de autoria a partir da escrita coletiva.</p> <p>Incentivar o uso da linguagem não verbal como instrumento de exposição.</p> <p>Refletir sobre a falta de representatividade negra em diversos setores sociais.</p>	<p>ATIVIDADE 17</p> <p>Aula expositiva dialogada sobre o tema: representatividade brasileira negra.</p> <p>ATIVIDADE 18</p> <p>Produção de um conto coletivo dentro da temática sobre a negritude e as marcas da herança africana na busca pela educação antirracista</p>

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Na análise do quadro 2, “Contribuições para um pensar filosófico em afroperspectiva”, contamos com elementos que consideramos fundamentais para que alunos do ensino médio possam conhecer, aprender e refletir de maneira filosófica alguns pontos que se destacam na exposição dos conhecimentos de África e do Brasil. Desse modo, nosso intuito nessa seção é promover o estudo de alguns elementos fundamentais para repensar o ensino de filosofia como ferramenta de interesse aos conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Assim, propomos nessa parte do estudo, intensificar que há outras formas de pensar as relações e que essas formas podem ser discutidas a partir dos conhecimentos postos pelos africanos e seus descendentes. Na ordem apresentada nessa seção, começamos por refletir o espaço escolar e o racismo posto nele, pontuando alguns aspectos sociais presentes na escola, como o preconceito e a discriminação. Também buscamos, nesse preâmbulo, mostrar a justificativa da importância de estudos sobre as relações étnico-racial e o racismo.

Referenciando o contexto atual dos alunos e o interesse pelos recursos tecnológicos e lúdicos, apresentamos como ferramenta pedagógica nessa seção o curta metragem “Dúdu e o Lápis Cor da Pele”, que conta a história de um menino negro que escuta a expressão “cor de pele”, colocada por uma professora na aula de arte. E, intrigado com a expressão direcionada ao termo “cor de pele”, o menino procura respostas que levem a compreender aquela expressão pontuada na sala de aula. Nesse curta, o drama retrata várias faces e interpretações que podem ser discutidas por professores e alunos em ambientes escolares, pontuadas nesse estudo como essenciais para possibilitar caminhos de interesse que levem a outras sugestões a serem seguidas.

Nessa mesma seção, também inserimos um *podcast* com o tema “Escola pública, história, pandemia e racismo”, para discutir o contexto histórico da escola pública brasileira, os pontos sociais marcantes de nossa história dentro dos âmbitos de inclusão e exclusão escolar, e os fatores pandemia/racismo como intensificadores de males sociais. Toda apresentação desses aspectos verbalmente discutidos é fundamental dentro da nossa concepção, como alertas para problemas relacionais. No uso desse *podcast*, procuramos incentivar os ouvintes a inter-relacionar esses temas, e acreditamos que bem informados sobre eles, muitas ferramentas antirracistas serão produzidas e outras vozes, que antes estavam caladas, ecoarão opiniões a refletir esses espaços e os dispositivos que marcam esses locais.

O estudo desses cenários a partir da relação sociedade, família, escola e o contexto do racismo, entendemos que a discussão do conceito de “Etinofilosofia”, abordagem filosófica que discute os conhecimentos africanos como perspectivas para explicar fenômenos, sociedades e saberes, e que tem raízes nos contextos culturais, nos conhecimentos orais, nos contos, provérbios e nas experiências de povos africanos seria uma ferramenta pontual a ser apresentada. Desse modo, utilizamos na cartilha um item exclusivo para falar sobre etinofilosofia, contudo, entendendo que a exposição sintetizada de alguns pontos centrais do tema no produto é insuficiente, propomos, enquanto sugestão aos envolvidos, um aprofundamento do estudo etinofilosófico, incentivando-os a pesquisar essa ferramenta mediante a discussão dos saberes culturais, orais e escritos de povos africanos.

Certo de que os alunos farão a pesquisa e de que os professores, ao utilizarem a cartilha irão dar suporte para que essa ferramenta seja um ponto de estudo, inserimos alguns dos diversos contos e provérbios que compõem a história africana e afro-brasileira, e que são instrumentos para pensarmos também os dias atuais. Os contos foram representados a partir de recontos de autores que buscaram na história africana inspiração e transcrição de fatos

históricos/filosóficos para pensarmos o contexto social atual. Foram escolhidos cinco contos, de forma a serem substituídos pelos professores, caso considerem interessante trocá-los. Na nossa lista, apresentamos na cartilha os contos: “O conto ubuntu; a árvore de baobá; as mãos dos pretos e Ynari, a menina das cinco traças”, além dos seguintes provérbios: “Quem faz perguntas não pode evitar respostas; a igualdade não é fácil, mas a superioridade é dolorosa; conhecimento sem sabedoria é como água na areia; não esqueça o que é ser marinheiro só porque já é capitão e ubuntu: sou o que sou pelo que nós somos”.

Assim, através de toda uma sequência de vídeos, pesquisas, leituras e estudo de contos, histórias e provérbios, buscamos nessas apresentações formas de mostrar a realidade brasileira e muitos movimentos que são importantes a serem ouvidos e lidos, como forma de (re)conhecer também espaços de resistências travados por descendentes de africanos aqui no Brasil. Situação que consideramos fundamental, pois nesses espaços de resistências, muitas vezes esquecem de mencionar, intencionalmente ou não, a negritude como uma resistência constante. Outro ponto que colocamos como base para discussões são os estudos das representatividades negras, suas histórias e os conceitos discutidos, que enquanto representatividade, apenas apresentar um olhar para negro que precisa ser ampliado, mostrado e incentivado a produzir. Com isso, propomos como última atividade a produção de um conto que reflita toda a história contada e discutida nessa cartilha, de modo a filosofar a situação da negritude, suas histórias e as contribuições para a sociedade.

Além disso, destacamos que todos os informes apresentados na cartilha “Eu sou o que sou pelo que nós somos” buscam representar o que objetiva a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que é valorizar a história e cultura africana e afrobrasileira como patrimônio cultural. E, também, servindo como uma ferramenta filosófica fundamental para pensar, refletir, estudar e produzir novas concepções nos ambientes escolares que encarem “um desafio radical: ampliar as possibilidades de leitura, reescrever a história da filosofia, incorporar uma epistemologia afroperspectivista e, sobretudo, trilhar novas possibilidades e propiciar uma efetiva descolonização do pensamento” (NOGUERA, 2014, p. 100). Enfim, oportunizar, em tempos atuais, uma história representativa com espaços para debate, para pesquisa, para reflexões sobre contextos práticos como racismo, que são tão marcantes em nossa sociedade, é indispensável de serem abordados em todos os espaços relacionais, sobretudo, nas escolas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa de dissertação de mestrado denominada “O ESPAÇO FILOSÓFICO COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA ÉTNICO- RACIAL DOS CORPOS NEGROS”, sem dúvidas, foi um estudo demasiado ambicioso. Nesse tema, analisamos o ensino de filosofia nos espaços escolares de ensino médio, em especial, na Unidade Escolar Profa. Elisa Sousa. Sobre esse recorte, adentro um espaço de pesquisa muito complexo, e, ao mesmo tempo, motivacional, pois, levando em consideração as aprendizagens adquiridas, as experiências repassadas, os livros lidos e as entrevistas feitas, essa pesquisa foi uma das conquistas mais satisfatórias da minha vida acadêmica. Foram dias, meses e anos que levaram, sem dúvidas, todas as minhas forças, todas as últimas potências de um professor atuante em dupla jornada, que se aventura em ser mestre. Uma situação nada fácil. Mas, que penso ter alcançado.

Considero essa dissertação fundamentada por todo o trajeto feito, desde um estudo das relações de poder em Foucault (2008) às aprendizagens afroperspectivas em Nogueira (2014), um produto constituído de experiências e realizações profissionais/pessoais e, mais do que isso, um estudo que contribuirá como fonte de pesquisa, acredito, para outros que, intrigados com a realidade do racismo nos ambientes escolares brasileiros, buscarão esse estudo como fonte de pesquisa. Investigação que se justifica necessário, mesmo apresentando conceitos e ferramentas já aprofundadas em outros estudos, essa é uma pesquisa que, sob o olhar de um homem negro, propõe como produto inovador uma cartilha antirracista que debate um conjunto de saberes afroperspectivos. Essa cartilha, denominada “Eu sou o que sou pelo que nós somos”, é uma ferramenta essencial para a educação antirracista a ser adotada, caso haja interesse por professores e alunos, frente aos dispositivos eurocêntricos que silenciam os saberes africanos/ afro-brasileiros.

As oscilações ou imprecisões presentes em alguns momentos da dissertação, especialmente nos conceitos de biopolítica, necropolítica, epistemicídio e nos estudos imagéticos dos livros didáticos, constituíram-se pela necessidade de apresentar outros conceitos, que não os direcionados para normatizar os saberes. Pelo contrário, foram apresentados enquanto ferramenta de resistência. Essas múltiplas apresentações de conceitos, de ferramentas, de marcos históricos foram insistentemente apresentadas para pontuar os leitores desta pesquisa de que há diferentes tipos de racismo em nossos espaços sociais, e que mesmo vivendo em uma época constituída por muitos direitos humanos, por locais de falas tão

difundidos nas mídias e nas tecnologias, ainda presenciamos dispositivos normativos que silenciam lugares, ocultam conhecimentos e que matam muitos homens e mulheres negras diariamente, seja pela morte do corpo ou pelo epistemicídio direcionado ao conhecimento.

É importante lembrarmos que o estudo busca nas teorizações de Michel Foucault (2008) e na ênfase dada ao corpo negro, presente nos estudos Achille Mbembe (2018), fundamentos que levaram a fazer deslocamentos conceituais para justificar e mostrar que há, presente nas instituições escolares, dispositivos normativos que levam o ensino de filosofia, em muitos casos, a adotar uma via unilateral de ensino, que visivelmente mostramos como sendo aquela validada por padrões eurocêntricos. Todavia, não foi nossa intenção nos direcionamentos desta dissertação apontar que há apenas essa forma de conhecimento válida. Nossos argumentos, em todos os momentos, inclinavam-se para provar que os muitos dispositivos presentes no ensino de filosofia no ensino médio conduzem para que esses padrões sejam seguidos, desde um currículo repleto de representações eurocêntricas, há outros dispositivos como formações de professores, livros didáticos e referências escolares que levam à perpetuação de que a filosofia tem um local de nascimento e que os saberes apresentados por esse local servirão exclusivamente para refletir os problemas sociais.

Outro ponto que por vezes confrontamos com esses dispositivos é de que no ensino há também formas de resistências que surgem, ora fora, ora presentes no campo escolar, e que se perpetuam como gritos que ecoam em dizer que as populações negras representam muitos conhecimentos necessários a serem apresentados ao ensino como perspectivas de respostas e como ferramentas capazes de contribuir para uma educação antirracista.

Nessa análise do ensino de filosofia no ensino médio, buscamos nos arquivos que compõem o ensino, meios para entender como é direcionada a educação básica perante o que aponta a lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), legislação brasileira fruto de uma história de luta de povos negros que mostraram que o Brasil é um país racista. E como uma forma de reparar os anos assombrosos, que menosprezavam, categorizavam e estereotipavam a população negra tão somente como sujeito escravizado que veio da África, essa lei, em suma, obriga o ensino público e particular de educação básica a estudar temáticas que valorizem outros vínculos históricos e culturais, como a história e a cultura afro-brasileira.

Tais estudos arqueológicos foram importantes para confirmarmos que muitos documentos trazem em suas ementas referências à lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Em outros, percebemos que essa lei não constitui referências em livros didáticos, diretrizes curriculares, planos de aulas, o que colabora para que muitas instituições, professores e alunos desconheçam

sua função no ensino, como notado nas percepções destes quando questionados sobre o estudo dos saberes e culturas africanos e afro-brasileiros presentes no ensino médio. Essas percepções percebidas nas entrevistas, além de confirmarem muitos fatos que foram analisados em colaboração com autores como Noguera (2014), Ribeiro (2020), Moreira (2020), entre outros, que alicerçaram que o ensino se constitui de muitos contornos racistas, que levam à aprendizagem em afroperspectiva ser um caminho de resistência a esse formato unilateral. Foi também um ponto de apoio para justificar que o ensino médio precisa de ferramentas como a cartilha “Eu sou o que sou pelo que nós somos”, que conduzam a pensar filosoficamente dispositivos que influenciam na normatização do ensino e em ferramentas que auxiliam na construção de pensamento que combata o racismo, o epistemicídio e os males sociais direcionados pela falta de um estudo mais aprofundado de outros saberes culturais.

Nessa lógica, pensando um produto que fosse contributivo no ensino como ferramenta antirracista, construímos a cartilha antirracista apresentada, com possíveis respostas para problemas presentes na pesquisa. Esse produto, como apresentado em alguns trechos da dissertação, esclarece que os itens acrescidos, as perguntas feitas, as pesquisas direcionadas e os contos e provérbios apresentados são meios para que professores e alunos sejam estimulados a pensar, nas aulas de filosofia, outras vias de saber, outros meios de compreender o porquê demasiadamente vivenciamos um mundo tão naturalmente repleto de experiências brancas e poucas referências negras. Sabemos, mediante as colocações que apresentamos até aqui, dá-se porque há ainda, naturalmente empregados nas instituições escolares, dispositivos que governam para determinadas populações, sem muitas vezes levar em consideração, ora por descuido, ora por intenção, que muitas contribuições da população negra são necessárias em tematizações escolares.

Nesse âmbito, acreditamos que uma história contada precisa, além de uma, outra narrativa que mostre que os fatos não mudaram, que espaços foram apresentados, e que todas as falas que solicitaram o direito de falar sejam ouvidas. Para que não sejamos novamente levianos em apresentar uma história constituída por muitos e tantos outros personagens ilustres, e somente alguns, os considerados aptos, perpetuem suas experiências. Nesse sentido, precisamos apresentar mais falas nesse monólogo, a fim de promover um diálogo que contemple vozes, que some experiências e que pense essas perspectivas como pontos de apoio válidos a serem apresentados.

Em conclusão, apresenta-se aqui uma pausa a esta dissertação, com a sensação de que muitas respostas ainda não foram debatidas, e que o espaço escolar, como um local de

resistência, preferencialmente no âmbito do ensino de filosofia no ensino médio, precisa reconhecer as contribuições africanas e afro-brasileiras como ferramentas de intervenções educativas que necessitam ser apresentadas e oportunizadas como protagonistas nas discursividades no ensino.

7. REFERÊNCIAS

- AFONSO, N. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. **LUPA. Piauí. São Paulo: Folha de São Paulo. Retrieved January**, v. 20, n. 11, 2019.
- AGAMBEN, G. **Estado de Exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA. **Mortes violentas intencionais**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Ano 14, p. 54-71, 2020.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009 (Sankofa: Matrizes africanas da cultura brasileira, v. 4).
- ATLAS DA VIOLÊNCIA. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019.
- BÂ, Amadou Hampâté. Tradição viva. In: KI-SERBO, Joseph (org). História geral da África. I: Metodologia e pré-história da África. Tradução e revisão coordenada por Valter Silvério. 2º red. Ver. Brasília; UNESCO; MEC, 2010. P. 167-212.
- BAZZICALUPO, L. **Biopolítica**: um mapa conceitual. Tradução Luísa Rabolini. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **D.O.U. de 10 de janeiro de 2003**.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003, 2008.

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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Volume 3 Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Filosofia: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Filosofia: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 5-58, 2002.

CARDOSO, Laís de Almeida. Literatura, Sociedade e Identidade Cultural: um diálogo entre “As mãos dos pretos”, de Luis Bernardo Honwana, “Por que o negro é preto”, de Câmara Cascudo, e Macunaíma, de Mário de Andrade. In: Revista Crioula, n. 13 (2013). São Paulo, USP, 2013. Disponível em: Acesso em 11 maio. 2022.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CERLETTI, A. A formação docente no ensino de filosofia. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). **Ensinar filosofia**. Cuiabá, MT:, 2013. Central de texto, p.174

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COSTA, A. P.; MARTINS, C. H.; SILVA, H. C. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. Fundamentos de Filosofia. São Paulo: Saraiva, 2013.

DANTAS, L. T. **Filosofia Africana e a Pluriversalidade do Ensino**. In: PIMENTA, A. R.; PASCHOAL, A. E.; VIESENTEINER, J. L. (Orgs.). São Paulo: ANPOF, 2019. p. 201-207

DUTRA, J. da C. Os desafios para o ensino de filosofia diante da reestruturação do ensino médio brasileiro. **Pólemos**, Brasília, v. 4, n. 7, jan./jul. 2015.

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

FERREIRA, I. Projeto político-pedagógico. Disponível <https://www.iee.sed.sc.gov.br/a-escola/8-secretaria/ppp>>. Acesso em 5 de jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a História da sexualidade**. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. O ensino de filosofia e o pensamento conceitual. **CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. Ensinar Filosofia**, v. 1, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85, 2003.

GONTIJO, P. E. Ensino de Filosofia e uso do Livro Didático: um debate necessário. **O que nos faz pensar**, v. 28, n. 44, p. 133-147, 2019.

GONTIJO, P.E. Didática para além da didática. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). **Ensinar filosofia**. Cuiabá, MT:, 2013. Central de texto, p.51

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão tihoso!**. Editora Kapulana, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KAKOZI, Jean Bosco. **Filosofia africana: a luta pela razão e uma cosmovisão para proteger todas as formas de vida**. 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/05/filosofia-africana-a-luta-pela-razao-e-uma-cosmovisao-para-protger-todas-as-formas-de-vida/>. Acesso em 10 jun. 2022.

KOHAN, W. O. Antinomias para pensar o ensino de filosofia. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). **Filosofia e Formação**. Cuiabá, MT, 2013. Central de texto, p. 183-193

LEMKE, T. **Foucault, governamentalidade e crítica**. Tradução de Eduardo Altheman Camargo Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.27-54.(Coleção Cultura Negra e Identidades).

MATTAR, A. M.; TOMAZETTI, E. M.; DANELON, M. Filosofia como disciplina Escolar. *In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). **Filosofia e Formação***. Cuiabá, MT: 2013. Central de texto, p. 113- 153.

MATOS, M.Z.T. Bonecas negras cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2004, 80p.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro. 2012.

NOGUERA, R. **Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de afroperspectivistas**. In *Griot – Revista de Filosofia*, Amargosa, Bahia- Brasil, v.4, n.2, dezembro/2011, pp.1-19.

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

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, . Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

OLIM, E. B. B. Imagens em livros didáticos de história das séries iniciais: uma análise comparativa e avaliadora. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História**, v. 7, n. 10, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Publicação Ibeca, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo. **A ancestralidade na encruzilhada**. Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana:: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, p. 28-47, 2012.

OLIVEIRA, Eleilde. S. et al. A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52860-52867, 2020.

ONDJAKI. **Ynari, a menina das cinco tranças**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista Usp**, n. 46, p. 52-65, 2000.

PIMENTEL, I. C.; SILVA, A.G. Filosofia para além do eurocentrismo: uma abordagem em afroperspectivismo no ensino de filosofia. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 10, n. 1, p. 104-124, 2019.

PONTES, K. R. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639/03**. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana*, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMOSE, M. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Tradução de Rafael Medina Lopes, Roberta Ribeiro Cassiano Dirce Eleonora Nigro Solis. Rio de Janeiro: Ensaio Filosóficos, v. IV - outubro 2011.

ROCHA, R. P. A didática na disciplina de filosofia. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). **Ensinar filosofia**. Cuiabá, MT: 2013. Central de texto, p. 39- 47

RONDON, R. Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Orgs.). **Ensinar filosofia**. Cuiabá, MT:, 2013. Central de texto, p. 63- 72

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Morula, 2020.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Mauad Editora Ltda, 2019.

WALDMAN, Maurício. O Baobá na Paisagem Africana: Singularidades de uma Conjugação entre Natural e Artificial. In: MUNANGA, Kabengele (org.). África única e plural “Mélanges” em homenagem ao professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão. **África Revista do Centro de Estudos Africanos**, número especial, 2012, p. 223-235.

WALSH, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas (pp. 12- 42). Rio de Janeiro: 7 letras.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. B. Horizonte: Autêntica, 2017.

APÊNDICE A- Entrevistas individual para ex- alunos.

Nome (opcional) _____

Idade (opcional) _____

- 1- Em que ano terminou o ensino médio? Atualmente está estudando alguma faculdade? E como você se considera em relação a sua cor ou etnia?
- 2- Qual sua percepção enquanto discente da importância do ensino de filosofia no Ensino Médio?
- 3- Na sua vida estudantil, os temas da grade curricular de filosofia foram satisfatórios para suas aprendizagens fora âmbito escolar?
- 4- Na sua percepção a disciplina de filosofia poderia abordar outras temáticas no ensino médio?
- 5- Você recebeu nas aulas de filosofia ou na formação da educação básica alguma instrução no que refere ao ensino das temáticas étnico-raciais?
- 6- De acordo com os conhecimentos que você recebeu nas formações educacionais e no mundo externo aos bancos escolares, qual sua definição sobre negritude no Brasil?
- 7- O que você entende sobre a ideia de racismo estrutural no Brasil?
- 8- É diferente, ou é a mesma coisa, ser negro e ser branco no Brasil? E na escola?
- 9- É diferente, ou é a mesma coisa, ser negro e ser branco no Brasil? E na escola?

APÊNDICE B- Entrevistas individual com alunos dos anos de 2017 a 2021

Nome (opcional) _____

Idade (opcional) _____

1. Em qual ano escolar você estuda
() 1º ano
() 2º ano
() 3º ano
2. Como você se considera em relação a sua cor ou etnia?
3. Qual sua percepção enquanto discente da importância do ensino de filosofia no Ensino Médio?
4. Na sua vida estudantil, os temas da grade curricular de filosofia foram satisfatórios para suas aprendizagens fora âmbito escolar?
5. Na sua percepção a disciplina de filosofia poderia abordar outras temáticas no ensino médio?
6. Você recebeu nas aulas de filosofia ou na formação da educação básica alguma instrução no que refere ao ensino das temáticas étnico-raciais?
7. De acordo com os conhecimentos que você recebeu nas formações educacionais e no mundo externo aos bancos escolares, qual sua definição sobre negritude no Brasil?
8. O que você entende sobre a ideia de racismo estrutural no Brasil?
9. É diferente, ou é a mesma coisa, ser negro e ser branco no Brasil? E na escola?

APÊNDICE C- Entrevistas individual com professores dos anos de 2017 a 2021

Nome (opcional) _____

Idade (opcional) _____

- 1- Qual é a sua atuação profissional? Qual é o seu nível de escolaridade? E como você se considera em relação a sua cor ou etnia?
- 2- Sobre a sua percepção enquanto docente, qual a importância do ensino de filosofia no Ensino Médio?
- 3- Na sua prática docente, qual ou quais temas abordados que você considera mais úteis a serem ministrados nas aulas de filosofia?
- 4- Como você identifica as relações étnico- raciais no cenário educacional brasileiro? Você percebe algum preconceito ou discriminação racial na escola?
- 5- Quais são as suas percepções sobre a abordagem de estudos étnico- raciais na sua escola?
- 6- Dentro de sua formação acadêmica, você recebeu alguma instrução no que refere ao ensino das temáticas étnico-raciais?
- 7- Você acha que a questão racial deve ser trabalhada apenas em uma disciplina específica?
- 8- Você trabalha com as questões étnico-raciais nas suas aulas de filosofia?
- 9- É diferente, ou é a mesma coisa, ser negro e ser branco no Brasil? E na escola?

APÊNDICE D- Cartilha: Eu sou o que sou pelo que nós somos





UMA CIVILIZAÇÃO QUE
OPTA POR FECHAR OS
OLHOS PARA SEUS
PROBLEMAS MAIS
CRUCIAIS É UMA
CIVILIZAÇÃO DOENTE.

AIMÉ CÉSAIRE

**NESSA CARTILHA CONVIDAMOS VOCÊS A
PENSAREM SOBRE A FILOSOFIA EM
AFRO-PERSPECTIVA.**

ANTES, PRECISAMOS NOS CONHECER UM POUCO...

VOCÊS CONCORDAM?

ENTÃO, VAMOS LÁ!



O BRASIL É UM PAÍS RACISTA ?



O QUE É O RACISMO ANTINEGRO ?

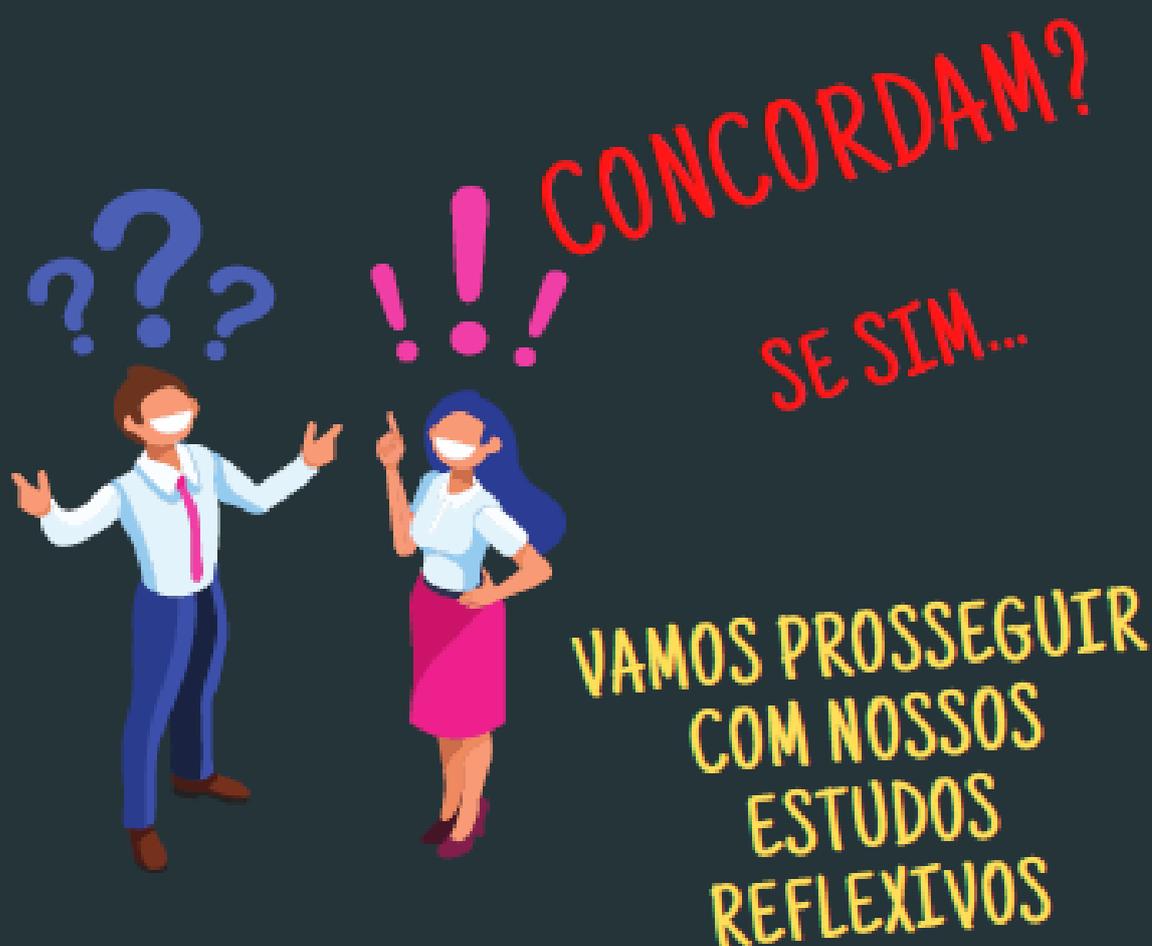


**VOCÊ CONHECE A HISTÓRIA AFRO- BRASILEIRA
E AFRICANA?**

**A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DEVE SER UMA
PAUTA APENAS DA LUTA DE NEGRAS (OS) ?**



**VOCÊS CONSEGUIRAM RESPONDER AS PERGUNTAS?
SE A RESPOSTA FOR NÃO, ISSO MOSTRA QUE
DEVEMOS ESTUDAR MAIS SOBRE A TEMÁTICA. E,
SE RESPOSTA FOR SIM, CONCORDAMOS QUE ESSE
TEMA É SEMPRE PERTINENTE COMO PAUTA A SER
DEBATIDA NAS ESCOLAS**



Sumário

APRESENTAÇÃO



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O RACISMO NA HISTÓRIA

**CONTRIBUIÇÕES PARA UM PENSAR FILOSÓFICO
EM AFRO-PERSPECTIVA**

**ENSINAMENTOS ANCESTRAIS: PROVÉRBIOS
E CONTOS AFRICANOS**

AFRO-PERSPECTIVIDADE BRASILEIRA

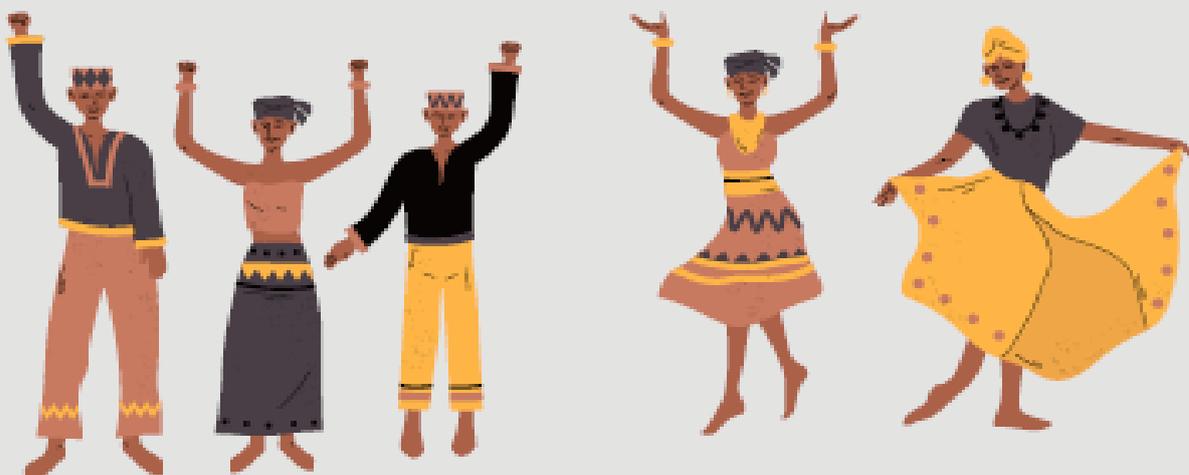
REFERÊNCIAS

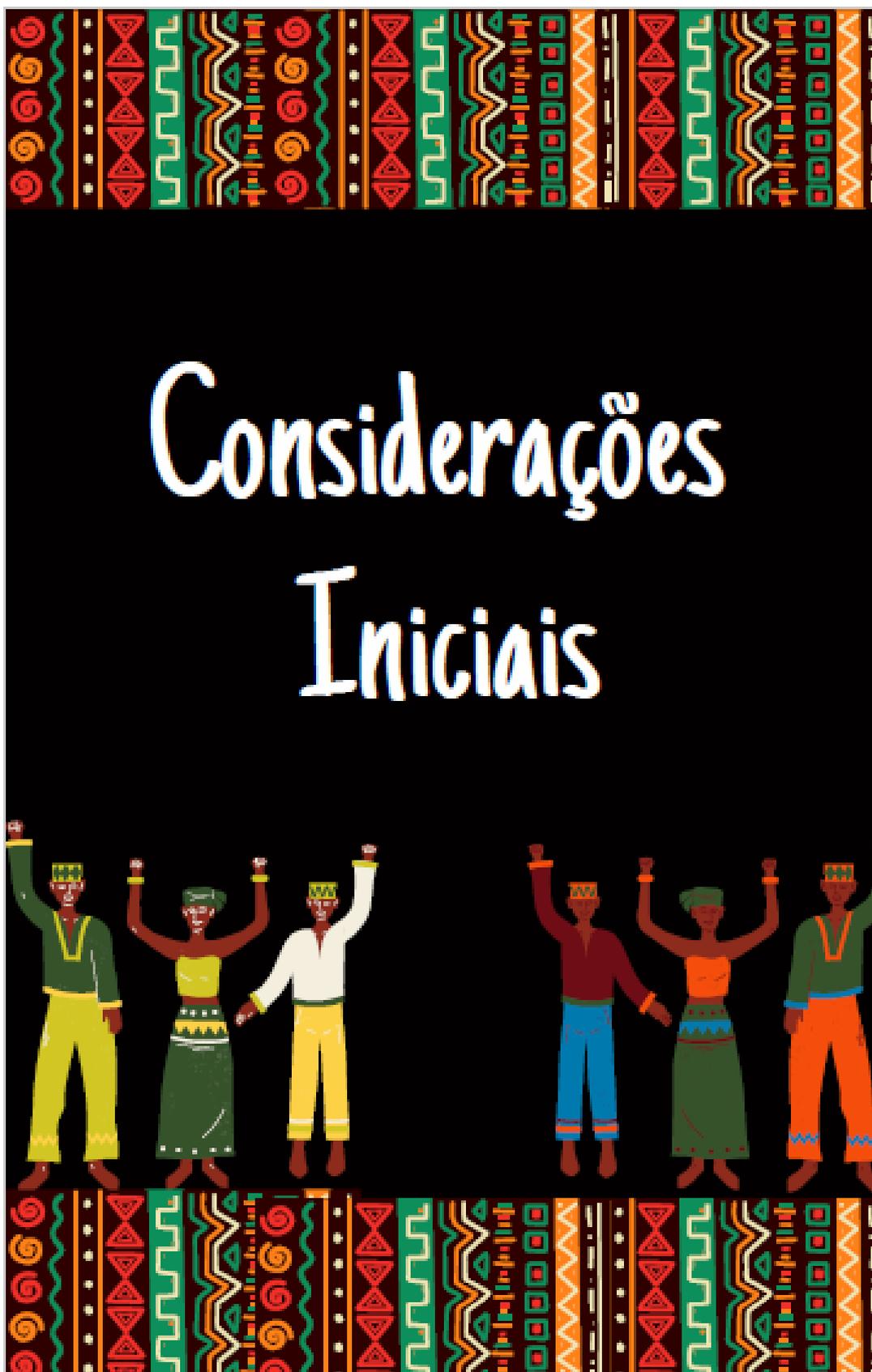




Apresentação

Uma boa história deve ser sempre contada com diferentes perspectivas para que dessa forma possamos compreender as circunstâncias dos acontecimentos contados. Aqui, nessa cartilha, almejamos mostrar um pouco das muitas versões de boas histórias que não foram contadas, ouvidas e refletidas.





Considerações Iniciais

Essa cartilha tem por objetivo contribuir para melhor compreensão da filosofia a partir de conceitos em afroperspectiva direcionados a estudantes dos ensino médio no ensino de filosofia. Nesse intuito, adiante, apontaremos um breve estudo sobre aspectos históricos, livros, discursos, filósofos, e tematizações sociais/educacionais contributivas para educação antirracista.

Além da iniciativa de apresentar uma cartilha antirracista digital procuramos nesse estudo não reduzir simplesmente a uma proposta de inserção de dados informativos da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Nosso intuito, é problematizar nas salas de aulas mediante ao temas propostos reflexões sobre o racismo estrutural antinegro no contexto educacional brasileiro.



Por que a população negra foi
escravizada?



Quanto tempo durou a escravidão no Brasil?

Antes de falarmos um pouco sobre a educação antirracista.

PRECISAMOS ASSISTIR ESSE VIDEO !

clique
AQUI



RACISMO

ANTINEGRO





Primeiros discursos

Com a exploração europeia na África, grandes grupos africanos como os Sudanês, Quinênos e Bantus foram comercializados em rotas marítimas com objetivo de trabalhar como mão de obra barata nas terras do "novo mundo" em culturas de cana-de-açúcar no Nordeste, no ciclo de ouro em Minas Gerais e nas lavouras de café do Rio de Janeiro no século XIX.

O transporte dos africanos ocorria nos porões dos navios negreiros de forma amontoadada e sob condições desumanas. Nessas travessias marítimas muitos africanos acabavam morrendo e seus corpos eram jogados ao mar.

Já desembarcados, os africanos escravizados eram vendidos e conduzidos aos seus destinos nas fazendas, onde eram obrigados a trabalhar de sol a sol, e muitas vezes eram acorrentados para evitar fugas.

O Brasil recebeu cerca de 40% de pessoas escravizadas trazidas da África



VAMOS REFLETIR?

01 **QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO NO BRASIL?**

02 **HÁ RACISMO ANTINEGRO NA ESCOLA?**

03 **COMO SURTIU O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA?**

04 **BASTA TRABALHAR RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS APENAS NA ÉPOCA DA CONSCIÊNCIA NEGRA?**

05 **RACISMO INVERSO/ REVERSO, EXISTE?**

06 **DO QUE TRATA LEI Nº 10.639, DE 2003 ?**



ALGUMAS PERCEPÇÕES



01

O racismo no Brasil contribui para vulnerabilidades sociais, o que dificulta o acesso de oportunidade e produz desigualdades. Assim, como contribui para alargar os indicadores escolares de analfabetismo, abandono e baixo desempenho.

02

Na escola assim como em outros espaços sociais há infelizmente a presença de formas de preconceito e discriminação contra pessoas negras. O que acaba por estruturar o racismo nesses ambientes de ensino. É visível que nas escolas presenciamos também a falta de um espaço para discutir esse tema, mostrando assim mais uma vez a face do racismo.

03

O dia da consciência negra oficialmente comemorado em todo território brasileiro é fruto da luta de movimentos negros no ano de 1970. Nesse período professor e pesquisador guêcho Oliveira Silveira, e os fundadores do Grupo Palmares escolheram a data do 20 de novembro por coincidir com o dia atribuído à morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, um dos maiores líderes negros do Brasil.





04

Não, contudo, infelizmente é uma prática que acontece de forma contínua em nossas escolas. As pautas de negritude devem trabalhadas em todo ano escolar, refletindo o contexto histórico, social e político de povos negros. Representá-los apenas e tão somente nessa data é reduzir um movimento histórico que diariamente resiste aos diversos mecanismos de disciplinamento.

05

Os movimentos antirracistas desconsideram o termo "racismo inverso", considerado que esse pode estar erroneamente sendo empregado. Podemos justificar que há formas de preconceitos contra pessoas brancas, mas não devemos considerá-los como racismo.

06

É a lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Além disso, essa lei inclui o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.



**QUAIS SÃO AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE ESSAS PERGUNTAS E AS RESPOSTAS DIRECIONADAS?
GOSTARÍAMOS QUE VOCÊ COMENTASSE TAMBÉM!**

Para
aprofundar



TIPOS DE RACISMO

BIOPOLÍTICA

NECROPOLÍTICA







INSTITUCIONAL

RACISMO

É qualquer sistema de desigualdade que se baseia em raça, e que pode ocorrer em instituições como órgãos públicos governamentais, corporações empresariais privadas e universidades. Esse sistema concede privilégios e tratamentos desiguais a determinados grupos étnicos.





ESTRUTURAL

RACISMO

É um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor. Esse termo é usado para reforçar o fato de que existem sociedades estruturadas com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento das outras.

INDICAÇÃO
DE LIVRO



RACISMO
ESTRUTURAL

Silvio Almeida





RECREATIVO

RACISMO

É um racismo disfarçado de humor. Onde o humor racista transmite um discurso de ódio. O humor racista opera como um mecanismo cultural que propaga o racismo, mas que ao mesmo tempo permite que pessoas brancas possam manter uma imagem positiva de si mesmas. Elas conseguem então propagar a ideia de que o racismo não tem relevância social.

OUÇA O
PODCAST



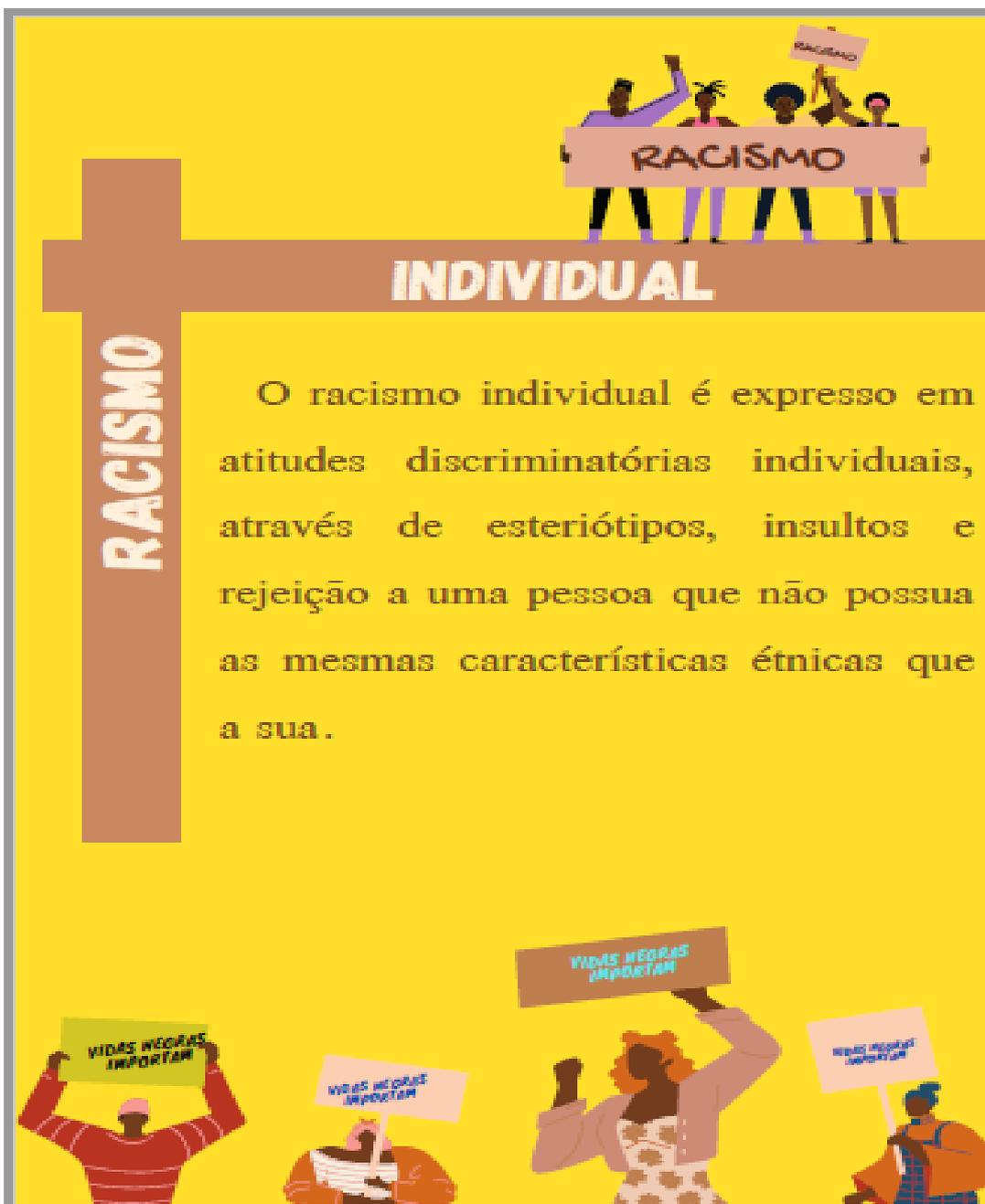
RACISMO
RECREATIVO

Adilson Moreira

clique
AQUI

GUILLIOTINA





The infographic features a yellow background. At the top, a group of five diverse people holds a banner that says "RACISMO". Below this, a large brown cross-shaped graphic is centered. The vertical bar of the cross contains the word "RACISMO" written vertically in white. The horizontal bar of the cross contains the word "INDIVIDUAL" in white. To the right of the cross, there is a paragraph of text. At the bottom of the infographic, four diverse people are shown holding signs that say "VIDAS NEGRAS IMPORTAM" in various colors.

RACISMO

INDIVIDUAL

O racismo individual é expresso em atitudes discriminatórias individuais, através de esteriótipos, insultos e rejeição a uma pessoa que não possua as mesmas características étnicas que a sua.

VIDAS NEGRAS IMPORTAM

VIDAS NEGRAS IMPORTAM

VIDAS NEGRAS IMPORTAM

VIDAS NEGRAS IMPORTAM



BIOPOLÍTICA

A BIOPOLÍTICA É O CONJUNTO DE MECANISMOS BIOLÓGICOS QUE PASSAM A FAZER PARTE DAS ESTRATÉGIAS POLÍTICAS: HIGIENE, ALIMENTAÇÃO, SEXUALIDADE, NATALIDADE, LONGEVIDADE. NO CONTEXTO DO SÉCULO XVIII, FOI DIRECIONADA POR FOUCAULT COMO FORÇA QUE NÃO APENAS REGULA OS CORPO-INDIVÍDUO, MAS O CORPO-ESPÉCIE, CONTROLANDO A POPULAÇÃO, DE MANEIRA A FAZER VIVER OS SUJEITOS PRODUTIVOS PARA A ECONOMIA CAPITALISTA DE MERCADO, E DEIXAR MORRER TODO AQUELE QUE NÃO SERVE A ESSES INTERESSES.

MICHEL FOUCAULT, DEMONSTRA TAMBÉM QUE A GESTÃO DA BIOPOLÍTICA NÃO TEM COMO OBJETO DE AÇÃO ANICILAR OS CORPOS, CONTUDO, ADMINISTRÁ-LOS EM TERMOS REGULAMENTADORES PARA QUE SEJA PRODUTIVO O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA CAPITALISTA. VISTO QUE NESTA NOVA GOVERNAMENTALIDADE A VIDA É PROTEGIDA E CUIDADA PARA QUE SE MAXIMIZEM AS FORÇAS DA POPULAÇÃO, MEDIANTE O PROCESSO DE CONCILIAÇÃO DE DISPOSITIVOS DE PODER DO SOBERANO E DISCIPLINAR, ORGANIZADOS POR UMA SÉRIE DE EXERCÍCIOS QUE PENETRARÃO A FORMA COMO SERÁ CONDUZIDA A POPULAÇÃO.

MICHEL FOUCAULT, FILÓSOFO, PROFESSOR, PSICÓLOGO E ESCRITOR FRANCÊS. DONO DE UM ESTILO LITERÁRIO ÚNICO, FOUCAULT REVOLUCIONOU AS ESTRUTURAS FILOSÓFICAS DO SÉCULO XX AO ANALISÁ-LAS POR MEIO DE UMA NOVA ÓTICA. ESSE GRANDE AUTOR CONTEMPORÂNEO FEZ ESTUDOS SOBRE OS ESPAÇOS DE ORDENAMENTO DA POPULAÇÃO, OS ESTUDOS ARQUEOLÓGICOS DO SABER- PODER, OS ASPECTOS DO DISCURSO DE VERDADE E AS ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS QUE GERENCIAM A POPULAÇÃO A SEGUIR NORMAS REGULADORAS, PRESENTES NAS DIFERENTES MALHAS MICROFÍSICAS.



SAIBA MAIS SOBRE O AUTOR

Acesse o link clicando na imagem



NECROPOLÍTICA



NECROPOTÍLICA

A NECROPOLÍTICA É UM TERMO CRIADO PELO FILÓSOFO CAMARONÊS ACHILLE MBEMBE, QUE DESCREVE QUE O ESTADO DEFINE QUEM DEVE VIVER E QUEM DEVE MORRER. ESSE CONCEITO NAS SOCIEDADES CAPITALISTAS PROMOVE POLÍTICAS QUE RESTRINGEM O ACESSO DE CERTAS POPULAÇÕES ÀS CONDIÇÕES MÍNIMAS DE SOBREVIVÊNCIA. E CRIAM REGIÕES ONDE A VIDA É PRECÁRIA E ONDE A MORTE É AUTORIZADA. AO FAZER ISSO, DEFINEM QUAIS INDIVÍDUOS DEVEM VIVER E QUAIS DEVEM MORRER. ASSIM COMO O MÉTODO A SER USADO PARA MATAR.

PARA MBEMBE, A NECROPOLÍTICA É MAIS DO QUE O DIREITO DE MATAR. É TAMBÉM O DIREITO DE SUBMETER OUTRAS PESSOAS À MORTE. NA SUA VISÃO A NECROPOLÍTICA TAMBÉM INCLUI A MORTE CIVIL OU SOCIAL, O DIREITO DE ESCRAVIZAR OS OUTROS E OUTRAS FORMAS DE VIOLÊNCIA POLÍTICA. A NECROPOLÍTICA É UMA CONJECTURA DOS "MORTOS-VIVOS", OU SEJA, UMA FORMA DE ANALISAR COMO "FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE SUBJUGAÇÃO DA VIDA AO PODER DA MORTE FORÇAM CERTOS SUJEITOS A PERMANECER EM UM ESTADO ENTRE VIDA E MORTE COMO VEM ACONTECENDO COM A POPULAÇÃO NEGRA.

ACHILLE MBEMBE



JOSEPH-ACHILLE MBEMBE, CONHECIDO COMO ACHILLE MBEMBE, É UM FILÓSOFO, TEÓRICO POLÍTICO, HISTORIADOR, INTELLECTUAL E PROFESSOR UNIVERSITÁRIO CAMARONÊS. SEUS PRINCIPAIS TEMAS DE INVESTIGAÇÃO SÃO HISTÓRIA DA ÁFRICA, PÓS-COLONIALISMO, CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICA.

ALÉM DE CRÍTICA DA RAZÃO NEGRA, ENTRE SEUS LIVROS MAIS CONHECIDOS TAMBÉM ESTÃO: POLÍTICAS DA INIMIZADE E NECROPOLÍTICA.

SAIBA MAIS SOBRE O AUTOR

Acesse o link clicando na imagem





**CONTRIBUIÇÕES PARA UM PENSAR
FILOSÓFICO EM AFRO-PERSPECTIVAS**

RACISMO NAS ESCOLAS

VOCÊ JÁ PERCEBEU SE HÁ RACISMO NA SUA ESCOLA ?

SE SIM, QUAIS SOLUÇÕES FORAM TOMADAS?

A PRESENÇA DO RACISMO NAS ESCOLAS SÃO REPRESENTADAS POR DIFERENTES FORMAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO, QUE ENVOLVE UM UNIVERSO MUITO COMPLEXO DE RELAÇÕES.

O RACISMO NAS ESCOLAS PODEM SER VEZELMENTE OBSERVADAS NAS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS, PROFESSORES, EQUIPE GESTORA, ASSIM COMO TAMBÉM ESTÁ PRESENTE EM DISPOSITIVOS COMO LIVROS, CURRÍCULOS E PROJETOS.

UM DOS PONTOS MAIS COMUNS NAS FORMAS DE PRECONCEITO PRESENTE NAS ESCOLAS ESTÁ RELACIONADO A TERMOS PEJORATIVOS QUE MUITOS ALUNOS NOMEIAM PESSOAS NEGRAS, TERMOS QUE DEVEM SER ABOLIDOS, VISTO QUE, MUITAS PESSOAS NEGRAS ACABAM EVADINDO OS ESPAÇOS ESCOLARES POR FALTA DE UM OLHAR MAIS ATENTO AS ESSAS AGRESSÕES.

PENSE NISSO, ASSISTINDO O CURTA METRAGEM ABAIXO.




ASSISTA ESSE CURTA METRAGEM



Watch on               

CLIQUE DUAS VEZES

RAIO X

SOBRE A NEGRITUDE NO BRASIL

A POPULAÇÃO NEGRA
E A LUTA PELO
PROCESSO DE
LIBERDADE

Ouçã
podcast



Escola pública: história,
Aug 2020 - Se não me falha a memóri.



CLIQUE DUAS VEZES



**GOSTOU DE
OUVIR O
PODCAST?**



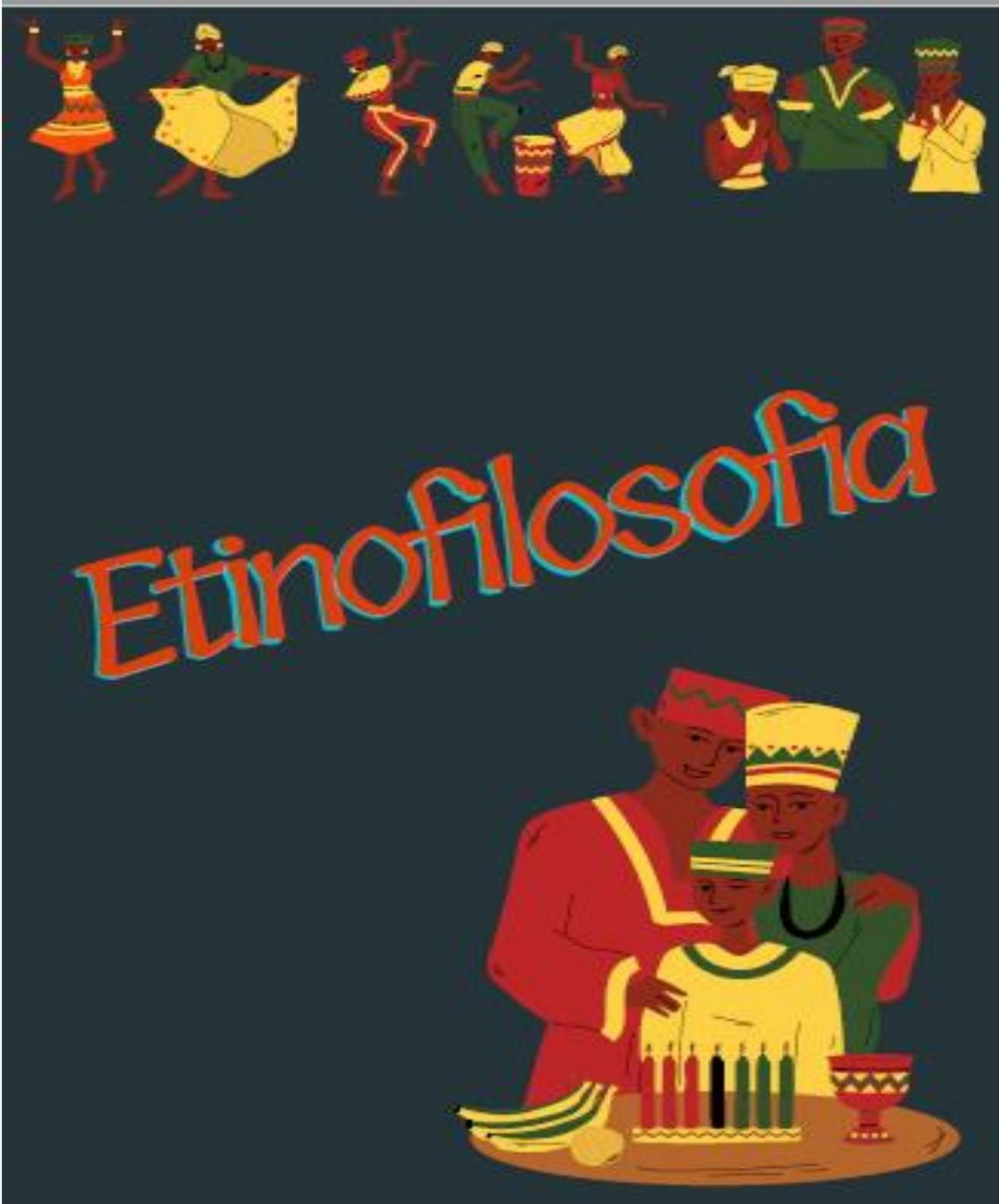
**VAMOS ENTÃO
PRODUZIR UM
PODCAST?**



**CONTUDO, ANTES, DEBATA MAIS POUCO SOBRE O ASSUNTO, PESQUISE EM OUTRAS FONTES,
ESCOLHAS CONVIDADOS E FORMULE PERGUNTAS. ASSIM, VOCÊ ESTARÁ PREPARADO PARA
PRODUZIR UM PODCAST.**

ESCOLHA UMA PLATAFORMA DE ÁUDIO-MÍDIA E GRAVE SEU PODCAST!

DEPOIS, DIVULGUE PARA QUE OUTRAS PESSOAS CONHEÇA O TEMA.





A ETNOFILOSOFIA É UM TERMO USADO PARA APRESENTAR AS CULTURAS A PARTIR DE UM CONJUNTO DE CRENÇAS, VALORES E PRESSUPOSTOS IMPLÍCITOS NA LINGUAGEM, PRÁTICAS E CRENÇAS DA CULTURA AFRICANA.

ESSE TERMO DEFENDIDO POR PLAÇIDE TEMPLS CONTEMPLA A EXISTÊNCIA DE UMA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DECORRENTE DOS PROVÉRBIOS TRADICIONAIS. NESSE CONTEXTO SE TRABALHA A SAGACIDADE FILOSÓFICA QUE É UMA ESPÉCIE DE VISÃO INDIVIDUALISTA DA ETNOFILOSOFIA. ASSIM QUANDO SE FAÇA EM ETNOFILOSOFIA PROCURA-SE REFERIR AOS VALORES TRADICIONAIS AFRICANOS COMO: TRADIÇÃO, RITUAIS, SISTEMAS DE CRENÇAS, AS MÁXIMAS, OS PROVÉRBIOS, OS DITOS E LINGUAGENS AFRICANAS.

NESSE SENTIDO, ENTENDEMOS QUE A FILOSOFIA AFRICANA NÃO SE RESTRINGE A UMA ÚNICA EXPRESSÃO, E SUAS FORMAS DE DISCURSO SE ENCONTRAM EM DIFERENTES ETNIAS COMO AS: DORÚBÁ, DAGARÁ, DOGONS, WOLOF, AKA, BANTU DENTRE OUTRAS QUE SÃO TRANSMITIDAS ORALMENTE SOBRE CONTEXTOS CULTURAIS, LINGÜÍSTICOS, RELIGIOSOS E SOCIAIS. A FILOSOFIA BANTU, É UM DOS MARCOS DA ETNOFILOSOFIA. SE CONSTITUI A PARTIR DA RACIONALIDADE POSTA NESTAS MANIFESTAÇÕES.

A ETNOFILOSOFIA UTILIZA O MÉTODO ETNOGRÁFICO COMO SUPORTE PARA REALIZAR SUAS PESQUISAS, AO ESTUDAR A CULTURA E O COMPORTAMENTO DE DIVERSOS GRUPOS SOCIAIS, DESSE MODO O ESTUDO ETNOFILOSÓFICO NA PERSPECTIVA BANTU TEM A VIDA COMO VALOR SUPREMO, COMO FORÇA QUE SE CONSTITUI NA SUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS, MAS TAMBÉM NA PRODUÇÃO COLETIVA DELES. COM ISSO, ENTENDE QUE FILOSOFIA AFRICANA SE CONSTITUI DE DOIS ASPECTOS: O PRIMEIRO POSTO PELA PRODUÇÃO DE CULTURAS AFRICANAS E SEGUNDO PELAS REFLEXÕES DE FILÓSOFOS DE ORIGEM AFRICANA, QUE DISCUTE TEMAS QUE NÃO ESTÃO NECESSARIAMENTE LIGADOS A AFRICA.



Vamos pensar
um pouco mais?



Como a filosofia africana pode ser
definida?

A etnofilosofia é realmente filosofia?

A filosofia africana é única?

Qual seria a linguagem ou quais seriam
as linguagens da filosofia africana?

Quais as conexões entre a filosofia
africana, afro-brasileira e feminista?



Agora, pensando
essas perguntas,
vamos fazer uma
pesquisa!



Dicas



Anote em seu caderno as
perguntas acima. Como forma
de registrar-las.



Pesquise em site e revistas
mais informações.



Ouçã podcast sobre o tema.

Essas dicas ajudarã a você a
compreender mais sobre o
tema



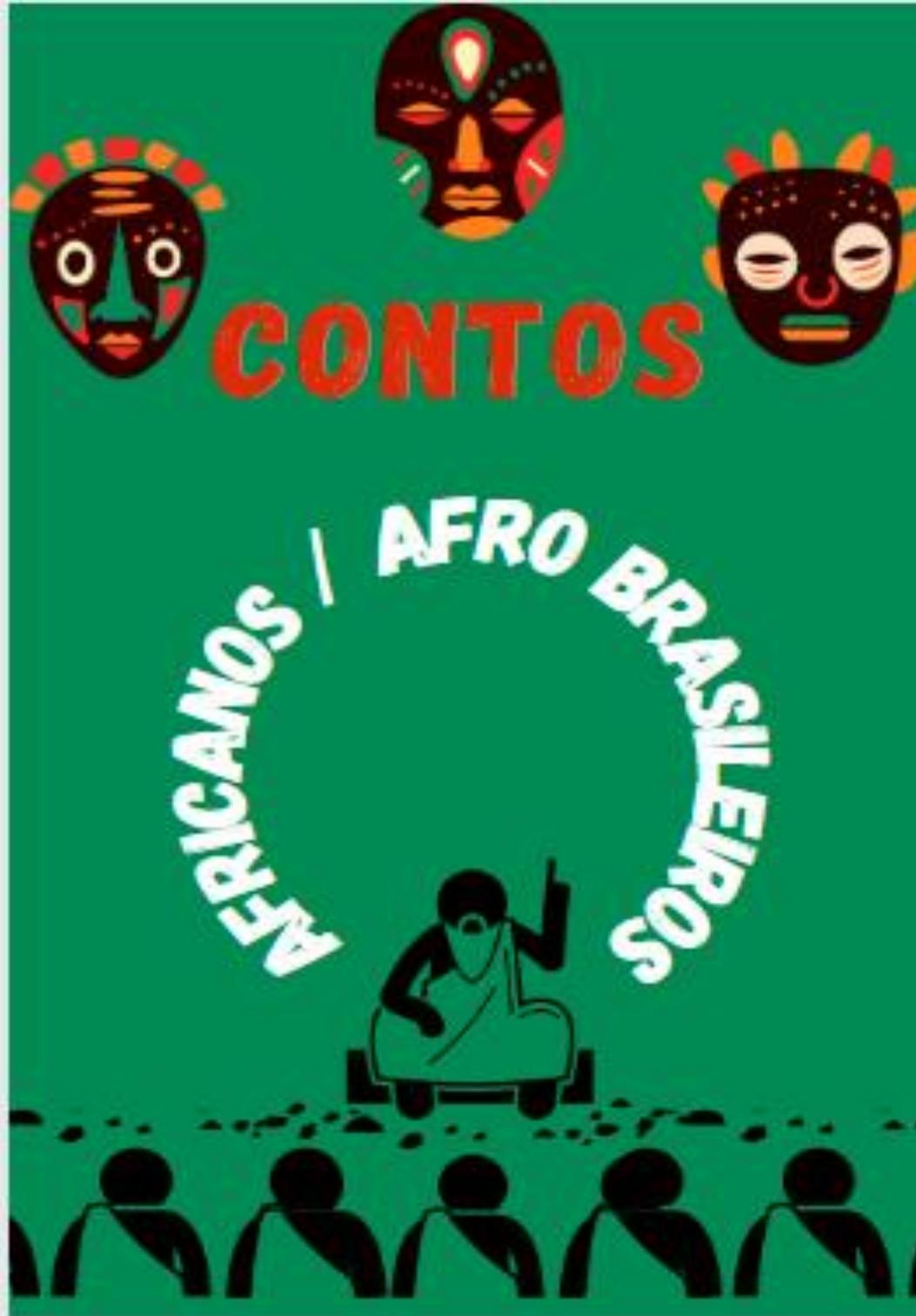


ADENTRANDO AO CONTEXTO HISTÓRICO DAS CULTURAS AFRICANAS PERCEBEMOS QUE A TRADIÇÃO ORAL MARCA ESSE LOCAL DE AFETOS ENTRE OS POVOS. NO ESTUDO SOBRE ÁFRICA E SUAS FORMAS DE TRANSMISSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DE SABERES ENCONTRAMOS NA ANCESTRALIDADE UMA REFERÊNCIA À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA. DE MODO, A EVIDENCIAMOS NESSA HISTÓRIA MUITAS LIGAÇÕES CULTURAIS QUE PODEM SER USADAS COMO PERSPECTIVAS DE RESPOSTAS PARA COMPREENDER A REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA. PONTO QUE NOS LEVA TAMBÉM A ACREDITAR QUE ANCESTRALIDADE, MARCA QUE LIGA O PRESENTE-PASSADO PODE SER UMA FERRAMENTA FILOSÓFICA DE RESISTÊNCIA AOS MECANISMOS NORMATIVOS MATERIALIZADOS EM NOSSO CONTEXTO SOCIAL.

NESSA LÓGICA DE UM ESPAÇO CONSTITUÍDO POR REFLEXÕES DE POVOS AFRICANOS POSTO POR CONTOS E PROVÉRBIOS PROCURAMOS A PARTIR DESSAS EXPOSIÇÕES DE SABER DESCOLONIZAR UM PENSAMENTO VIOLENTO QUE NEGA OUTRAS DINÂMICAS DE COMPREENSÕES FILOSÓFICAS ESPECÍFICAS COMO A AFROCENTRICIDADE, UMA EPISTEMOLOGIA DE LUGAR QUE TEM COMO CENTRO AS PERSPECTIVAS DE SABERES AFRICANOS. ESSE É UM CONCEITO QUE PROPÕE UMA REFLEXÃO DE AÇÕES E PRÁTICAS QUE PRIVILEGIAM A REPRESENTATIVIDADE NEGRA E QUE TAMBÉM É UM SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA, ASSEGUANDO DISCUSSÕES E DEBATES EM VÁRIAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.

NAS PRÓXIMAS PÁGINAS CONHECEREMOS UM POUCO DESSE SABERES. CONTUDO, PRECISAMOS ANTES ESTARMOS ABERTO A CONHECER, RESPEITAR E REFLETIR ESSAS HISTÓRIAS COMO CONHECIMENTOS DIFUNDIDOS DE UM POVO.





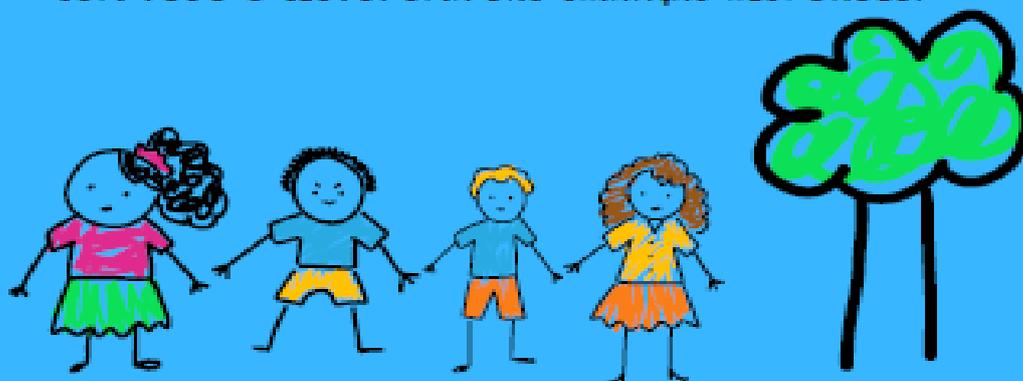
CONTO UBUNTU

UM ANTROPÓLOGO VISITOU UM POVOADO AFRICANO. ELE QUIS CONHECER A SUA CULTURA E AVERIGUAR QUAIS ERAM OS SEUS VALORES FUNDAMENTAIS. ASSIM QUE LHE OCORREU UMA BRINCADEIRA PARA AS CRIANÇAS. ELE COLOCOU UM CESTO DE FRUTAS PERTO DE UMA ÁRVORE. E DISSE O SEGUINTE ÀS CRIANÇAS:

- A PRIMEIRA QUE CHEGAR À ÁRVORE FICARÁ COM O CESTO DE FRUTAS.

MAS, QUANDO O HOMEM DEU O SINAL PARA QUE COMEÇASSE A CORRIDA EM DIREÇÃO AO CESTO, ACONTECEU ALGO INUSITADO: AS CRIANÇAS DERMAM AS MÃOS UMAS AS OUTRAS E COMEÇARAM A CORRER JUNTAS. AO CHEGAREM AO MESMO TEMPO TODOS DESFRUTARAM DO PRÊMIO. ELES SE SENTARAM E REPARTIRAM AS FRUTAS.

O ANTROPÓLOGO LHE PERGUNTOU POR QUE TINHAM FEITO ISSO, QUANDO SOMENTE UM PODERIA TER FICADO COM TODO O CESTO. UMA DAS CRIANÇAS RESPONDEU:



- 'UBUNTU'. COMO UM DE NÓS PODERIA FICAR FELIZ SE O RESTO ESTIVESSE TRISTE?

O HOMEM FICOU IMPRESSIONADO PELA RESPOSTA SENSATA DESSE PEQUENO. UBUNTU É UMA ANTIGA PALAVRA AFRICANA QUE NA CULTURA ZULU E XHOSA SIGNIFICA 'SOU QUEM SOU PORQUE SOMOS TODOS NÓS'. É UMA FILOSOFIA QUE CONSISTE EM ACREDITAR QUE COOPERANDO SE CONSEGUE A HARMONIA. JÁ QUE SE CONSEGUE A FELICIDADE DE TODOS.



A ÁRVORE DE BAOBÁ

QUANDO DEUS ESTAVA CRIANDO O MUNDO, DEPOIS DE JÁ TER FEITO QUASE TUDO O QUE EXISTE, RESOLVEU CRIAR UMA ÁRVORE QUE FOSSE A MAIS PERFEITA DE TODAS.

ELA DEVERIA SER GRANDE, FORTE, ROBUSTA E PRINCIPALMENTE, VIVER MUITOS ANOS PARA CARREGAR CONSIGO A SABEDORIA ANCESTRAL QUE SERIA PASSADA PARA OS HOMENS QUE DELA SE APROXIMASSEM.

ENTÃO ELE CRIOU O BAOBÁ, UMA ÁRVORE QUE PODERIA VIVER ATÉ SEIS MIL ANOS.

O BAOBÁ ERA A ÁRVORE MAIS ALTA DE TODA A SAVANA E ASSIM CONSEGUIA VER TODAS AS OUTRAS ÁRVORES QUE LÁ VIVIAM.

UM DIA BAOBÁ COMEÇOU A RECLAMAR COM DEUS:

- POR QUE AQUELA ÁRVORE TEM FLORES TÃO LINDAS E DELICADAS E EU NÃO TENHO?
- PORQUE VOCÊ É UMA ÁRVORE MUITO GRANDE, ENTÃO SUAS FLORES TAMBÉM SÃO GRANDES.
- MAS, POR QUE MEU CAULE É TÃO GROSSO E NÃO É FINO COMO AQUELA OUTRA ÁRVORE?

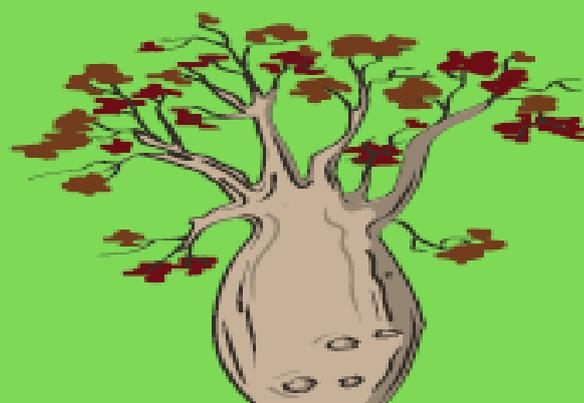
– PORQUE VOCÊ TEM TRINTA METROS. SE TIVESSE UM CAULE FINO, NÃO SERIA TÃO GRANDE. ALÉM DO MAIS, SEU CAULE CONSEGUE ARMAZENAR ATÉ 120 LITROS DE ÁGUA E ASSIM VOCÊ PODE SOBREVIVER A LONGOS PERÍODOS DE SECA.

QUERIDO BAOBÁ, EU TE CRIEI PARA SER A MELHOR DENTRE TODAS AS ÁRVORES. VOCÊ É A MAIS FORTE, MAIS LINDA E AINDA CARREGA TODA A SABEDORIA QUE SOMENTE MILÊNIOSS PODEM OFERECER. PARE DE SE COMPARAR E VEJA COMO VOCÊ É ESPECIAL E ÚNICA.

– MESMO ASSIM, ACHO QUE AS OUTRAS SÃO MELHORES QUE EU! –
FALOU O BAOBÁ.

DEUS, QUE JÁ ESTAVA CANSADO DAS RECLAMAÇÕES DAQUELA ÁRVORE, ENTÃO FALOU:

– JÁ QUE VOCÊ NÃO VÊ TUDO O QUE LHE DEI, VOU TE VIRAR DE CABEÇA PARA BAIXO, SUAS RAÍZES FICARÃO PARA FORA E SUA COPA DEBAIXO DA TERRA!



AS MÃOS DOS PRETOS

POR LUÍS BERNARDO HONMAHA

UMA HISTÓRIA SOBRE A IGUALDADE DOS HOMENS, PARA ALÉM DAS SUAS CORES.

JÁ NÃO SEI A QUE PROPÓSITO É QUE ISTO VINHA, MAS O SENHOR PROFESSOR DISSE UM DIA QUE AS PALMAS DAS MÃOS DOS PRETOS SÃO MAIS CLARAS DO QUE O RESTO DO CORPO PORQUE AINDA HÁ POUCOS SÉCULOS OS AVÓS DELES ANDAVAM COM ELAS APOIADAS AO CHÃO, COMO OS BICHOS DO MATO, SEM AS EXPOREM AO SOL, QUE LHEM IA ESCURECENDO O RESTO DO CORPO. LEMBREI-ME DISSO QUANDO O SENHOR PADRE, DEPOIS DE DIZER NA CATEQUESE QUE NÓS NÃO PRESTÁVAMOS MESMO PARA NADA E QUE ATÉ OS PRETOS ERAM MELHORES QUE NÓS, VOLTOU A FALAR NISSO DE AS MÃOS SEREM MAIS CLARAS, DIZENDO QUE ISSO ERA ASSIM PORQUE ELES ANDAVAM COM ELAS ÀS ESCONDIDAS, ANDAVAM SEMPRE DE MÃOS POSTAS, A REZAR.

EU ACHEI UM PIADÃO TAL A ESSA COISA DE AS MÃOS DOS PRETOS SEREM MAIS CLARAS QUE AGORA E VER-ME NÃO LARGAR SEJA QUEM FOR ENQUANTO NÃO ME DISSER PORQUE É QUE ELES TÊM AS MÃOS ASSIM TÃO CLARAS. A DONA DORES, POR EXEMPLO, DISSE-ME QUE DEUS FEZ-LHEM AS MÃOS ASSIM MAIS CLARAS PARA NÃO SUJAREM A COMIDA QUE FAZEM PARA OS SEUS PATRÕES OU QUALQUER OUTRA COISA QUE LHEM MANDEM FAZER E QUE NÃO DEVE FICAR SENÃO LIMPA.



O ANTUNES DA COCA-COLA, QUE SÓ APARECE NA VILA DE VEZ EM QUANDO, QUANDO AS COCA-COLAS DAS CANTINAS JÁ TENHAM SIDO VENDIDAS, DISSE QUE O QUE ME TINHAM CONTADO ERA ALDRABICE. CLARO QUE NÃO SEI SE REALMENTE ERA, MAS ELE GARANTIU-ME QUE ERA. DEPOIS DE LHE DIZER QUE SIM, QUE ERA ALDRABICE, ELE CONTOU ENTÃO O QUE SABIA DESTA COISA DAS MÃOS DOS PRETOS. ASSIM:

– ANTIGAMENTE, HÁ MUITOS ANOS, DEUS, NOSSO SENHOR JESUS CRISTO, VIRGEM MARIA, SÃO PEDRO, MUITOS OUTROS SANTOS, TODOS OS ANJOS QUE NESSA ALTURA ESTAVAM NO CÉU E ALGUMAS PESSOAS QUE TINHAM MORRIDO E IDO PARA O CÉU FIZERAM UMA REUNIÃO E RESOLVERAM FAZER PRETOS. SABES COMO? PEGARAM EM BARRO, ENFIARAM EM MOLDES USADOS DE COZER O BARRO DAS CRIATURAS, LEVARAM-NAS PARA OS FORNOS CELESTES, COMO TINHAM PRESSA E NÃO HOUVESSE LUGAR NENHUM AO PÉ DO BRASIDO, PENDURARAM-NAS NAS CHAMINÉS. FUMO, FUMO, FUMO E AÍ OS TENS ESCURINHOS COMO CARVÕES. E TU AGORA QUERES SABER PORQUE É QUE AS MÃOS DELES FICARAM BRANCAS? POIS ENTÃO SE ELAS TIVERAM DE SE AGARRAR ENQUANTO O BARRO DELES COZIA?!

DEPOIS DE CONTA-ISTO O SENHOR ANTUNES E OS OUTROS SENHORES QUE ESTAVAM À MINHA VOLTA DESATARAM A RIR, TODOS SATISFEITOS.

NESSE MESMO DIA, O SENHOR FRIAS CHAMOU-ME, DEPOIS DE O SENHOR ANTUNES SE TER IDO EMBORA, E DISSE-ME QUE TUDO O QUE EU TINHA ESTADO PARA ALI A OUVIR DE BOCA ABERTA ERA UMA GRANDESSÍSSIMA PÉTA. COISA CERTA E CERTINHA SOBRE ISSO DAS MÃOS DOS PRETOS ERA O QUE ELE SABIA: QUE DEUS ACABAVA DE FAZER OS HOMENS E MANDAVA-OS TOMAR BANHAI NUM LAGO DO CÉU. DEPOIS DO BANHO AS PESSOAS ESTAVAM BRANQUINHAS, OS PRETOS, COMO FORAM FEITOS DE MADRUGADA E A ESSA HORA A ÁGUA DO LAGO ESTIVESSE MUITO FRIA, SÓ TINHAM MOLHADO AS PALMAS DAS MÃOS E DOS PÉS, ANTES DE SE VESTIREM E VIREM PARA O MUNDO.



MAS EU LI NUM LIVRO QUE POR ACASO FALAVA NISSO. QUE OS PRETOS TÊM AS MÃOS ASSIM MAIS CLARAS POR VIVEREM ENCURVADOS, SEMPRE A APANHAR O ALGODÃO BRANCO DA VIRGÍNIA E DE MAIS NÃO SEI ONDE. JÁ SE VÊ QUE DONA ESTEFÂNIA NÃO CONCORDOU QUANDO EU LHE DISSE ISSO. PARA ELA É SO POR AS MÃOS DELES DESBOTAREM À FORÇA DE TÃO LAVADAS.

BEM, EU NÃO SEI O QUE VÁ PENSAR DISSO TUDO, MAS A VERDADE É QUE, AINDA QUE CALOSAS E GRETADAS, AS MÃOS DUM PRETO SÃO MAIS CLARAS QUE TODO O RESTO DELE. ESSA É QUE É ESSA!

A MINHA MÃE É A ÚNICA QUE DEVE TER RAZÃO SOBRE ESSA QUESTÃO DAS MÃOS DOS PRETOS SEREM MAIS CLARAS DO QUE O RESTO DO CORPO. NO OUTRO DIA EM QUE FALAMOS NISSO, EU E ELA, ESTAVAM LHE EU AINDA A CONTAR O QUE JÁ SABIA DESSA QUESTÃO E ELA JÁ ESTAVA FARTA DE RIR. O QUE ACHEI ESQUISITO FOI QUE ELA NÃO ME DISSESSE LOGO O QUE PENSAVA DISSO TUDO. QUANDO EU QUIS SABER, E SÓ TIVESSE RESPONDIDO DEPOIS DE SE FARTAR DE VER QUE EU NÃO ME CANSAVA DE INSISTIR SOBRE A COISA, E MESMO ATÉ CHORAR, AGARRADA À BARRIGA COMO QUEM NÃO PODE MAIS DE TANTO RIR. O QUE ELA DISSE FOI MAIS SOU MENOS ISTO:



- DEUS FEZ OS PRETOS PORQUE TINHA DE OS HAVER. TINHA DE OS HAVER, MEU FILHO, ELE PENSOU QUE REALMENTE TINHA DE OS HAVER... DEPOIS ARREPENDEU-SE DE OS TER FEITO PORQUE OS OUTROS HOMENS SE RIAM DELES E LEVAVAM-NOS PARA CASA DELES PARA OS PÔR A SERVIR DE ESCRAVOS OU POUCO MAIS. MAS COMO ELE JÁ NÃO OS PUDESSE FAZER FICAR TODOS BRANCOS, PORQUE OS QUE JÁ SE TINHAM HABITUADOS A VÊ-LOS PRETOS RECLAMARIAM, FEZ COM QUE AS PALMAS DAS MÃOS DELES FICASSEM EXACTAMENTE, COMO AS PALMAS DAS MÃOS DOS OUTROS HOMENS. E SABES PORQUE É QUE FOI? CLARO QUE NÃO SABES E NÃO ADMIRA PORQUE MUITOS E MUITOS NÃO SABEM. POIS OLHA: FOI PARA MOSTRAR QUE O QUE OS HOMENS FAZEM É APENAS OBRA DOS HOMENS... QUE O QUE OS HOMENS FAZEM É EFEITO POR MÃOS IGUAIS, MÃOS DE PESSOAS QUE SE TIVESSEM JUÍZO SABEM QUE ANTES DE SEREM QUALQUER OUTRA COISA, SÃO HOMENS. DEVE TER SIDO A PENSAR ASSIM QUE ELE FEZ COM QUE AS MÃOS DOS PRETOS FOSSEM IGUAIS AS MÃOS DOS HOMENS QUE DÃO GRAÇAS A DEUS POR NÃO SEREM PRETOS.

DEPOIS DE DIZER ISSO TUDO, A MINHA MÃE BEIJOU-ME AS MÃOS.

QUANDO FUI PARA O QUINTAL, PARA JOGAR À BOLA, IA A PENSAR QUE NUNCA TINHA VISTO UMA PESSOA A CHORAR TANTO SEM QUE NINGUÉM LHE TIVESSE BATIDO



YNARI, A MENINA DAS CINCO TRANÇAS

Era uma vez uma menina chamada Ynari que gostava de passear perto da sua aldeia, ouvir os passarinhos, sentar-se na margem do rio.

Certa tarde, do capim saiu um homem muito pequenino.

- Olá!
- Olá! Chamo-me Ynari.
- Ynari é um nome muito bonito...



-Lá na tua aldeia são todos pequeninos?

-Sim, mas depende do que se entende por "pequeno". Conheces a palavra coração?

-Claro!

-O coração é pequeno para ti?

-É... e não é! Cabe lá dentro o amor, os nossos amigos, a nossa família...

-Vês? Às vezes uma coisa pequenina pode ser tão grande...

Uns homens com armas na mão começaram a disparar contra outros homens também armados.

Ynarí estava afita e com muita força apertou a mão do ser pequeno, e ele disse-lhe baixinho:

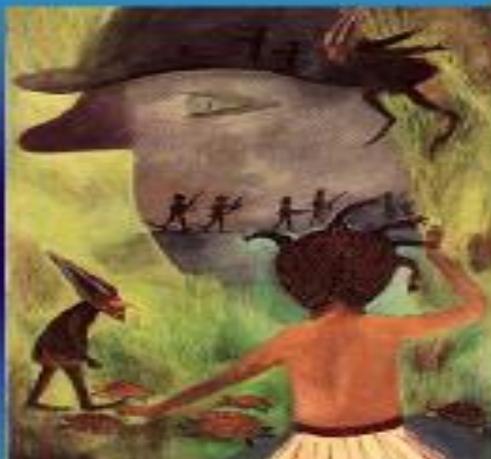
- Não tenhas medo.

Ynarí...

Os guerreiros dormiam. Então o homem pequeno disse baixinho umas palavras e, de repente - armas de barro.

Ynarí, espantada pensou:

- É um homem pequeno e mágico!



Deram as mãos e caminharam para norte, sempre ao longo do rio. Até que pararam junto de duas enormes árvores. Ynarí usou as palavras "portão de árvore":

- Este é o "portão de árvore" onde começa a minha aldeia!

- Ah! Estou tão curiosa! Tantas árvores... são as "casas pequenas dos homens pequenos".

Muitos homens e mulheres espiavam a menina que passava de mãos dadas com o homem pequeno e mágico.

- És tu o soba da aldeia?

- Não! Nesta aldeia não temos soba. Mas quero apresentar-te duas peixes muito especiais.

Era um velho muito velho com umas barbas enormes. Caminhava apoiado num pau.

- Ynarí: este é o velho muito velho que inventa as palavras...

- Ynari, esta é a velha muito velha que destrói as palavras...

- Tu és um mágico! Encantas as armas!
- Todos somos mágicos, Ynari. Vais aprender que todos somos mágicos.

Aquelas armas já não disparam. Podemos usar a palavra "ndw".

- Ah! Todos somos mesmo mágicos?
- Sim, todos. Mas cada um tem de descobrir a sua magia.

- Eu queria descobrir a minha...
- Já não falta muito, Ynari.

Era a hora da festa: batuques pequenitinhos começaram a tocar, outros dançavam, e muitos riam alegremente. Comeram, e Ynari teve de comer também. Depois a música parou.

Todos se afastaram para deixarem passar a velha e o velho muito velhos...



A velha muito velha falou assim:

- Cada pessoa sua magia; cada árvore sua raiz. O peixe só sabe nadar na água. O humbl-humbi preso, nas gaiolas, morre. Coisa de metal que vira pó e mata, destruímos. De noite, olhar e respirar as estrelas. De dia, olhar e imitar os animais. Primeiro somos crianças, depois somos caçadores, depois temos crianças, depois ficamos a olhar as crianças. O caçado, sempre lento, é quem chega primeiro. Mas sabedoria tem a palanca negra gigante que só olha os homens de longe.

De seguida o velho muito velho falou assim:
- Cada rio suas águas; cada céu suas nuvens. O peixe dentro de água brinca, fora da água sofre. O humbl-humbi não conhece gaiola, só respira nuvem. Coisa de metal que sai fumo, vira barro. De noite, as estrelas olhar e uma só escolher. De dia, os animais caçar, seja, o alimento. Primeiro somos crianças e oração bate. Depois somos caçados por nossa oração. Depois descobrimos criança no coração. Depois a criança nos ensina outros caminhos do coração. O caçado também sabe perder. A palanca negra gigante também sabe fugir.



Ynari voltou a correr para a sua aldeia e guardou o seu segredo.

O povo estava à volta da fogueira contente com a caçada.

Ela não queria ver os olongos mortos, embora a sua avó lhe tivesse explicado que os homens da sua aldeia só caçavam para comer.



A avó deitou-se ao pé dela.

-Estás triste por causa dos olongos?

- Hoje o meu coração não ficou triste. Hoje...

- Hoje o quê?

- Nada, avó...

Não te posso contar ainda. Mas hoje foi um dia muito especial para mim.

E a menina das cinco tranças deu um beijinho à avó e adormeceu.



Então os velhos
deixaram ervas na cubaça
e falaram a Ynari:

- Não temos uma magia
para te dar, tens de ser tu
a descobrir a tua própria
magia. Hoje queremos
oferecer-te uma palavra e
dar-te uma fórmula. Leva
contigo a palavra
"permuta" e a fórmula,
descobre-a dentro do teu
coração.

Nessa noite Ynari
sonhou com um velho
que explicava o
significado das palavras
que lhe explicou o que
queria dizer a palavra
"permuta".

Na manhã seguinte
Ynari contou o seu
sonho ao homem
pequeno e depois de
um longo silêncio
disse-lhe:

- Eu acho que
descobri a minha
magia... podes vir
comigo às cinco
aldeias? Quero que
vejas o que eu vou
fazer e que depois dês
um recado meu à velha
muito velha que destrói
palavras.

- Está bem – disse o
homem pequeno.





Ynari passou por todas as cinco aldeias, que andavam em guerra pois numa não conseguiam ouvir, noutra não falavam, na terceira não viam, na quarta não cheiravam e na última não sentiam o sabor, curando todas com uma magia em que ela cortava uma trança e em troca as pessoas dessas aldeias ficavam curadas – uma perna, a cabeça, assim, com a guerra.

Ynari e o homem pequenino voltaram a sentar-se no mesmo sítio de sempre.

- Quando chegares à tua aldeia, vai falar com a velha muito velha e diz-lhe para destruir a palavra "guerra".
- Está bem, vou dar o recado – prometeu o homem muito pequenino.





- Olha, tenho de ir –
sorrisu a menina sem
tranças – está na hora de
usarmos a palavra
"despedida".

- Também acho –
concordou o homem
pequeno.

- Desde a primeira vez
que te vi senti uma coisa
no meu coração, tão
grande... De-lhe o nome
de "amizade".

- Também senti o
mesmo...

- Quando nos voltamos a
ver? Tu vives tão longe. –
perguntou Ynari.

- Sempre que quiseres...
apanha uma boia do humbi-
humbi – sugeriu o homem
pequeno.

- Mas eu sou pesada...

- Não para o coração dele.

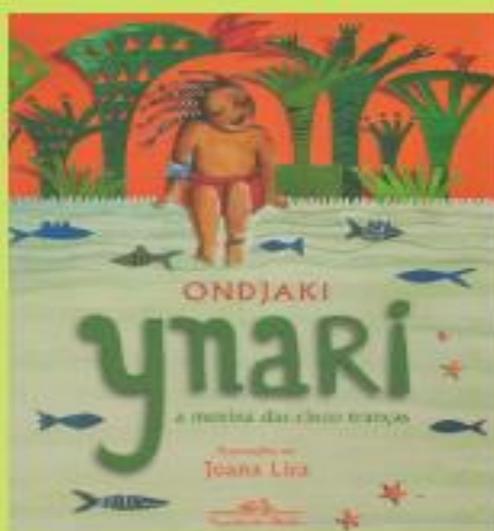
- Então até qualquer dia...

Agora sei viajar no coração de
um humbi-humbi.



"YNARI, A MENINA
DAS CINCO TRANÇAS", REALIZADO PELA PROFESSORA MARIA
AMÉLIA MAIA HENRIQUES, NO ÂMBITO DA ATIVIDADE
"ENCONTROS DA LUSOFONIA"

”VOCÊ GOSTARIA DE LER O CONTO NA
INTEGRA ?



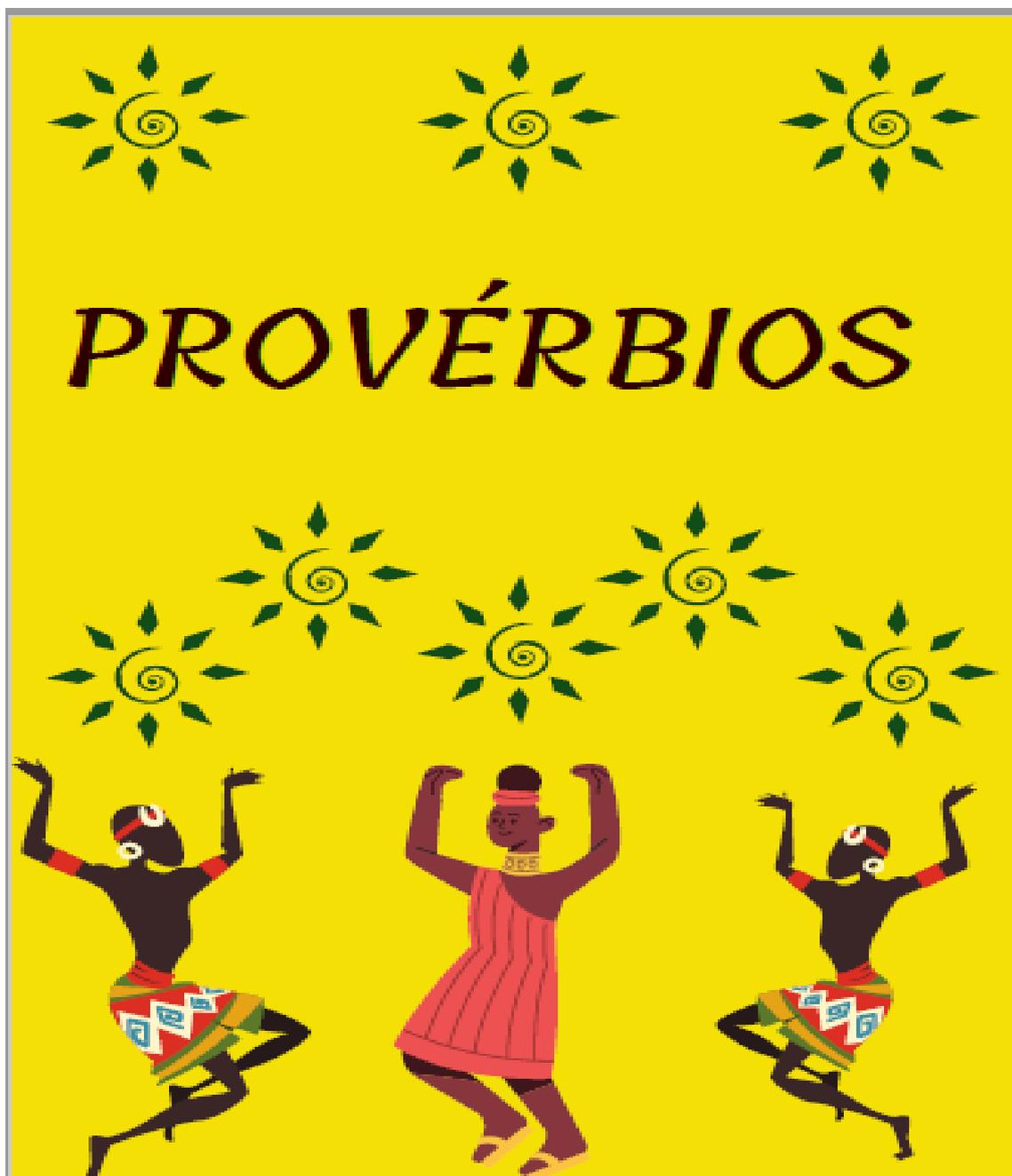
ACESSE O LINK ABAIXO

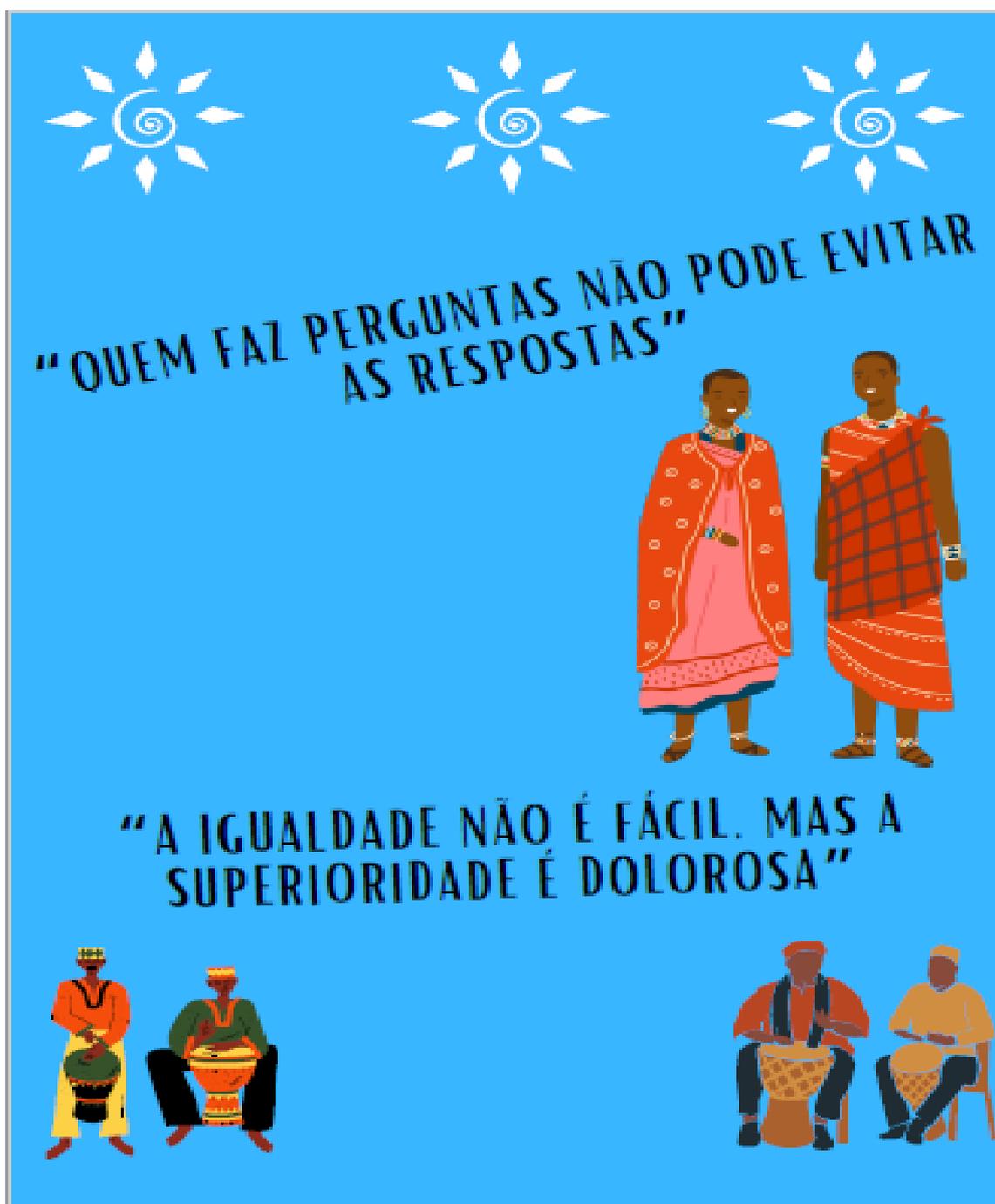


**Ynari, a menina das cinco
tranças**

historiasptodos.blogspot.com









**“CONHECIMENTOS SEM SABEDORIA É COMO
ÁGUA NA AREIA”**



**“NÃO ESQUEÇA O QUE É SER MARINHEIRO
SÓ PORQUE É JÁ CAPITÃO”**





**GOSTEI DE CONHECER ESSES CONTOS E
PROVÉRBIOS. E VOCÊ GOSTOU?**

**COMPARTILHEM SUAS OPINIÕES
QUEREMOS OUVIR-LOS !**

**QUAIS FORAM SUAS PERCEPÇÕES
SOBRE OS CONTOS E PROVÉRBIOS
AFRICANOS?**



OBSERVARAM QUE AS NOSSAS HISTÓRIAS DE VIDAS SEMPRE SÃO CONTADAS PELOS NOSSOS ANTEPASSADOS. PESSOAS RESPONSÁVEIS PELA PERPETUAÇÃO DE MUITAS HISTÓRIAS. QUE TAL SABER UM POUCO MAIS SOBRE ELES...

VAMOS ENTREVISTAR-LOS?

**APÓS A ENTREVISTA
ESCREVA UMA CARTA
ABERTA CONTANDO UM
POUCO SOBRE ESSA
EXPERIÊNCIA.**





Uma história de resistências

5 MOMENTOS HISTÓRICOS DA POPULAÇÃO NEGRA NAS RUAS DO BRASIL:

- *Greve dos Queixadas (1962-1969)*
- *Revolta da Chibata (1910)*
- *Revolta dos Malês (1835)*
- *Balaçada (1838-1841)*
- *Conjuração Baiana (1798)*

APROFUNDANDO O TEMA

CLIQUE AQUI →

 **3 revoltas populares com participação social afro-brasileira no Brasil.pdf**
Check out this letterhead (A4) designed by Antonio Sousa.
canva.com

SOMOS, POR QUE ELES SÃO

REPRESENTATIVIDADE NEGRA



AQUALTUNE (C. 1800-??) - PRINCESA E COMANDANTE MILITAR

NASCIDA NO REINO DO CONGO, AQUALTUNE ERA UMA PRINCESA QUE OCUPOU UM IMPORTANTE PAPEL NA SUA TERRA NATAL. COMANDOU UM EXÉRCITO DE 10 MIL HOMENS CONTRA O REINO DE PORTUGAL DEFENDENDO SEU TERRITÓRIO.

DANDARA (?-1694) - ESPOSA DE ZUMBI

PARTICIPOU DA RESISTÊNCIA CONTRA O GOVERNO PORTUGUÊS LUTANDO AO LADO DAS TROPAS QUE DEFENDIAM O QUILOMBO DOS PALMARES. IGUALMENTE, SE OPÔS AO LÍDER GANGA ZUMBA QUANDO ESTE QUIS REALIZAR UM PACTO COM O GOVERNO PORTUGUÊS.



LUÍS GAMA (1830-1882) - ESCRITOR E ATIVISTA POLÍTICO

NASCIDO NA BAHIA, LUÍS GAMA NASCEU LIVRE, MAS FOI VENDIDO COMO ESCRAVO PELO PAI QUE ESTAVA ENDIVIDADO. FOI PARA SÃO PAULO AOS 10 ANOS E TRABALHOU COMO ESCRAVO DOMÉSTICO. APRENDEU A LER AOS 17 E, NESTA ÉPOCA, CONSEGUIU PROVAR JUNTO AOS TRIBUNAIS QUE ERA MANTIDO COMO ESCRAVO INJUSTAMENTE E QUE, PORTANTO, DEVERIA SER POSTO EM LIBERDADE.





CAROLINA DE JESUS (1914-1977) - ESCRITORA

NASCIDA NA CIDADE DE SACRAMENTO (MG), CAROLINA MARIA DE JESUS FREQUENTOU A ESCOLA SOMENTE POR DOIS ANOS. NA DÉCADA DE 60, A FAVELA SERIA DESLOCADA POR CONTA DA ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA E CAROLINA NARRA O COTIDIANO DO LUGAR NUM DIÁRIO. ALI CONTA AS MAZELAS E A LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA NUMA LINGUAGEM CRUA, MAS POÉTICA.

O JORNALISTA AUCÁLIO DANTAS, DA FOLHA DA NOITE, QUE CORRIA A AÇÃO DO GOVERNO, AJUDA CAROLINA A PUBLICAR SUAS ANOTAÇÕES. O LIVRO SERIA LANÇADO COM O TÍTULO "QUARTO DE DESPEJO".



ABDIAS DO NASCIMENTO (1914-2011) - INTELLECTUAL, ATOR E POLÍTICO

ENGAJADO NO MOVIMENTO NEGRO DO BRASIL, COLABOROU COM A FRENTE NEGRA BRASILEIRA. DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1986) FOI PARA OS ESTADOS UNIDOS ONDE FOI PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. IGUALMENTE, EXERCEU COMO DEPUTADO E SENADOR.

ABDIAS DO NASCIMENTO LANÇOU VÁRIAS OBRAS SOBRE TEMAS RELATIVOS A CONDIÇÃO DO NEGRO DENTRE AS DUAS-SE DESTACA "O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO - PROCESSO DE UM RACISMO MASCARADO", DE 1978.



RUTH DE SOUZA (1921-2019) - ATRIZ

NATURAL DO RIO DE JANEIRO, RUTH PERDEU O PAI AOS NOVE ANOS E A MÃE TRABALHOU COMO LAVADORA PARA CRIAR OS TRÊS FILHOS. CEDO SE INTERESSA PELO TEATRO E INGRESSA NO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO, DE ABDIAS DO NASCIMENTO.

RUTH DE SOUZA FOI A PRIMEIRA ATRIZ NEGRA A ATUAR NO THEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. POR ISSO, É CHAMADA DE PRIMEIRA-DAMA NEGRA DA DRAMATURGIA BRASILEIRA.

TEREZA DE BENGUELA (?-1770) - RAINHA DO QUILOMBO DE QUARITERÊ

FOI A RAINHA DO QUILOMBO DE QUARITERÊ, NO MATO GROSSO. APÓS A MORTE DO COMPANHEIRO, LIDEROU A LUTA DO QUILOMBO CONTRA OS SOLDADOS PORTUGUESES. SUA GRANDE INOVAÇÃO FOI A INSTITUIÇÃO DE UM PARLAMENTO NO QUILOMBO ONDE SE DISCUTIAM AS NORMAS QUE REGULAVAM O FUNCIONAMENTO DO LUGAR



MACHADO DE ASSIS (1839-1908) - ESCRITOR, JORNALISTA E POETA

NASCIDO NO RIO DE JANEIRO, JOAQUIM MARIA MACHADO DE ASSIS NASCEU NUMA FAMÍLIA POBRE. DESDE PEQUENO, O MENINO SE INTERESSAVA PELOS LIVROS E APRENDEU FRANCÊS, IDIOMA COM O QUAL ESCREVERIA ALGUNS POEMAS. FOI FUNCIONÁRIO PÚBLICO EM VÁRIOS MINISTÉRIOS, ENQUANTO DESENVOLVIA SUA ATIVIDADE LITERÁRIA PUBLICANDO CRÔNICAS E CONTOS NOS JORNAIS



NILO PEÇANHA (1887-1924) - PRESIDENTE DA REPÚBLICA

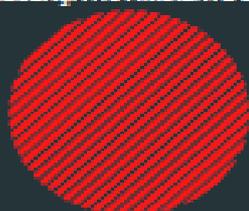
NILO PEÇANHA É CONSIDERADO O PRIMEIRO PRESIDENTE AFRO-DESCENDENTE DO BRASIL, ASSUMINDO O CARGO APÓS A MORTE DE AFONSO PENA, EM 1909. APESAR DE SEU GOVERNO TER DURADO SOMENTE UM ANO, DURANTE SEU MANDATO, NILO PEÇANHA CRIOU O MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, COMÉRCIO E INDÚSTRIA, O SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS (SPI), ANTECESSOR DA FUNAI, E INAUGUROU A PRIMEIRA ESCOLA DE ENSINO TÉCNICO NO BRASIL.





DJAMILA RIBEIRO

GRADUOU-SE EM FILOSOFIA PELA ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP), EM 2012, E TORNOU-SE MESTRA EM FILOSOFIA POLÍTICA NA MESMA INSTITUIÇÃO, EM 2015, COM ÊNFASE EM TEORIA FEMINISTA. EM 2005, INTERROMPEU UMA GRADUAÇÃO EM JORNALISMO. SUAS PRINCIPAIS ATUAÇÕES SÃO NOS SEGUINTE TEMAS: RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO E FEMINISMO. É COLUMNISTA ONLINE DA CARTACAPITAL, BLOGUEIRAS NEGRAS E REVISTA AZMINA E POSSUI FORTE PRESENÇA NO AMBIENTE DIGITAL.



SILVIO DE ALMEIDA

UM DOS PENSADORES BRASILEIROS MAIS IMPORTANTES DA ATUALIDADE. É ADVOGADO, JURISTA, FILÓSOFO E A PRINCIPAL VOZ CONTRA O RACISMO ESTRUTURAL NO PAÍS. SILVIO LUIZ DE ALMEIDA É AUTOR DOS LIVROS "RACISMO ESTRUTURAL", "SARTRE: DIREITO E POLÍTICA" E "O DIREITO NO JOVEM LUKÁCS: A FILOSOFIA DO DIREITO EM HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA". TAMBÉM PRESIDE O INSTITUTO LUIZ GAMA.



RENATO NOGUERA

RENATO NOGUERA NASCEU NO RIO DE JANEIRO EM 1972. POSSUI DOUTORADO, MESTRADO E GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. SUAS INVESTIGAÇÕES SE CONCENTRAM EM: ENSINO DE FILOSOFIA E OS CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA; ÉTICA, POLÍTICA E SUBJETIVIDADE, TRATANDO ESPECIFICAMENTE DE RACISMO, BIPODER, DEVIIR NEGRO E DIFERENÇA, NAS FILOSOFIAS DE FOUCAULT E DELEUZE

MAS....

O QUE É REPRESENTATIVIDADE NEGRA?

SAIBA MAIS



Watch on  YouTube

NAS PRÓXIMAS PAGINAS ESTAMOS SUGERINDO ALGUNS FILMES,
MÚSICAS E LEITURAS QUE VOCÊS PODEM FAZER!
ÉSPERO QUE GOSTEM!



DEPOIS, SE POSSÍVEL COMPARTILHE SUAS PERCEPÇÕES
SOBRE OS FILMES, MÚSICAS E LEITURAS EM SUAS REDES
SOCIAIS! MOSTRANDO ESSES MECANISMOS COMO
FERRAMENTAS PARA LUTAS ANTIRRACISTAS.





INDICAÇÕES DE FILMES

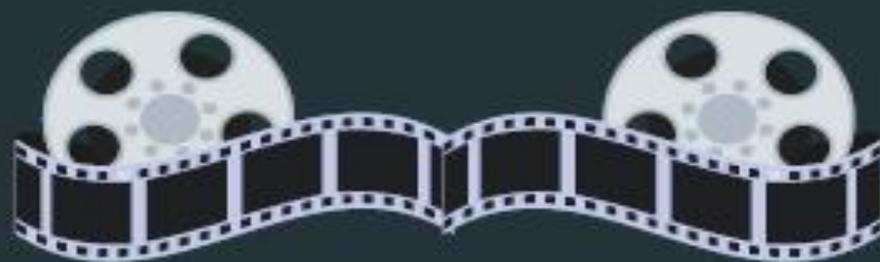
BRANCO SAI, PRETO FICA



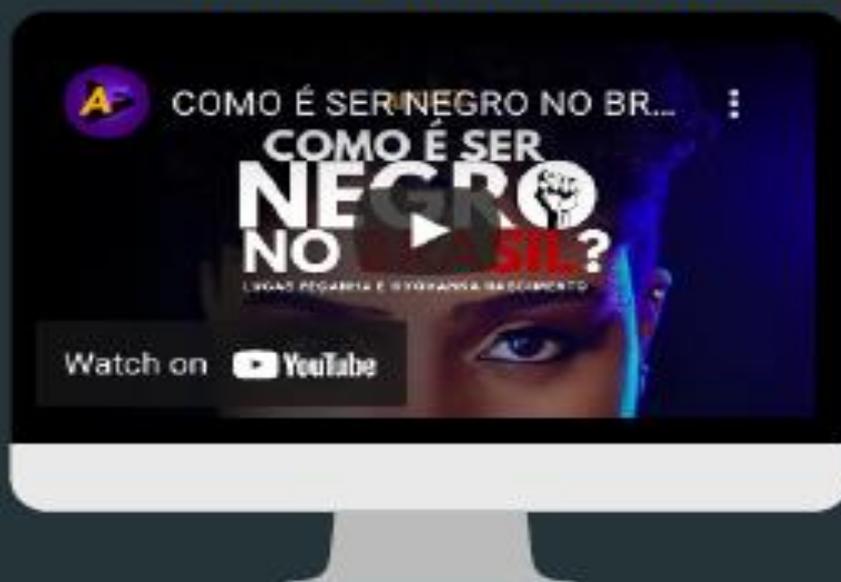
SINOPSE

TIROS EM UM BAILE DE BLACK MUSIC NA PERIFERIA DE BRASÍLIA FEREM DOIS HOMENS, QUE FICAM MARCADOS PARA SEMPRE. UM TERCEIRO VEM DO FUTURO PARA INVESTIGAR O ACONTECIDO E PROVAR QUE A CULPA É DA SOCIEDADE REPRESSIVA.

CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA: 14 ANOS.



COMO É SER NEGRO NO BRASIL?



SINOPSE

Cinco moradores negros da Zona Norte do Rio de Janeiro, de diferentes gerações, denunciam casos de racismo que sofreram ao longo da vida, mostrando como resistiram e se empoderaram. Este documentário foi feito em homenagem todas as pessoas no país o racismo tirou a vida.

CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA: 14 ANOS.

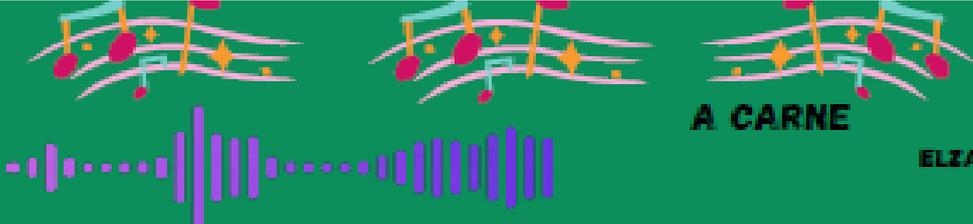


The graphic features a dark blue background. At the top, there are three horizontal musical staves with colorful notes (red, yellow, and blue) and a red hatched square in the top right corner. Below this, the text "INDICAÇÕES DE MÚSICAS" is written in green. In the center, a circle of dots transitions from purple at the top to brown at the bottom, with three yellow arrows pointing to the top-left dots. To the left of the circle is a white graphic of a musical note with a pulse line. At the bottom, there are two lines of text: one in orange and one in green.

INDICAÇÕES DE MÚSICAS

OUÇA A MÚSICA CLICANDO NA IMAGEM ACIMA

ELZA SOARES, CANTORA BRASILEIRA, APRESENTA A MÚSICA "A CARNE", QUE VERSA SOBRE O RACISMO PRATICADO CONTRA A POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA



A CARNE

ELZA SOARES

A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
(TÁ LIGADO QUE NÃO É FÁCIL, NÉ, MANO?)
(NÉ, MANO? VIXEI!)
(SE LIGA AÍ!)

A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
(SÓ SERVE O NÃO PRETO)

QUE VAI DE GRAÇA PRO PRESÍDIO
E PARA DEBAIXO DO PLÁSTICO
QUE VAI DE GRAÇA PRO SUBEMPREGO
E PROS HOSPITAIS PSIQUIÁTRICOS

A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA (DIZ AÍ!)
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA

QUE FEZ E FAZ HISTÓRIA
SEGURANDO ESSE PAÍS NO BRAÇO, MERMÃO
O CABRA AQUI NÃO SE SENTE REVOLTADO
PORQUE O REVÓLVVER JÁ ESTÁ ENGATILHADO

E O VINGADOR É LENTO
MAS MUITO BEM INTENCIONADO
E ESSE PAÍS VAI DEIXANDO TODO MUNDO PRETO
E O CABELO ESTICADO

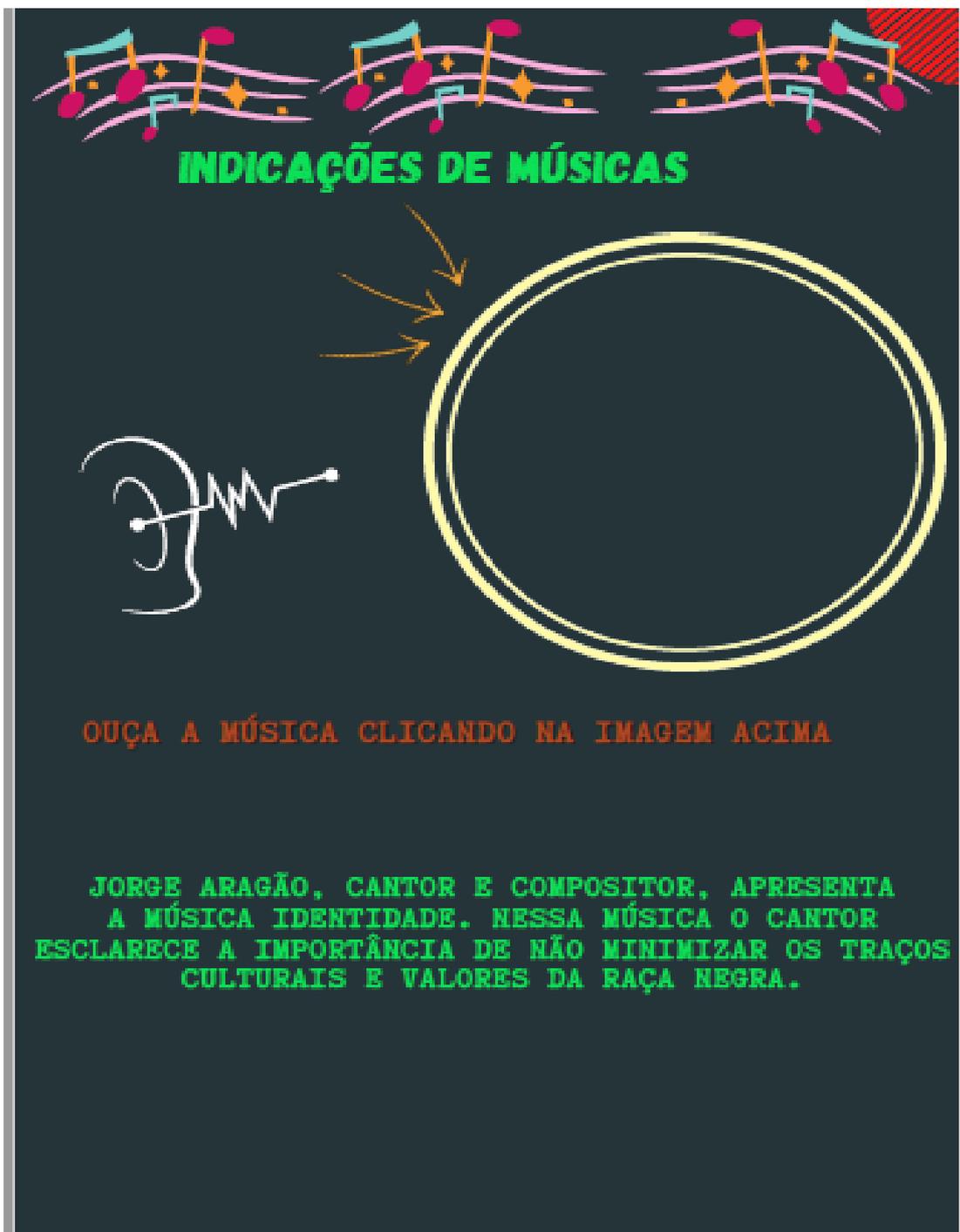
MAS, MESMO ASSIM
AINDA GUARDO O DIREITO DE ALGUM ANTEPASSADO DA COR
BRIGAR SUTILMENTE POR RESPEITO
BRIGAR BRAVAMENTE POR RESPEITO

BRIGAR POR JUSTIÇA E POR RESPEITO (PODE ACREDITAR)
DE ALGUM ANTEPASSADO DA COR
BRIGAR, BRIGAR, BRIGAR, BRIGAR, BRIGAR
(SE LIGA AÍ!)

A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
(NA CARA DURA, SÓ SERVE O NÃO PRETO)
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA
(NA CARA DURA, SÓ SERVE O NÃO PRETO)
A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA

(TÁ LIGADO QUE NÃO É FÁCIL, NÉ, MANO?)

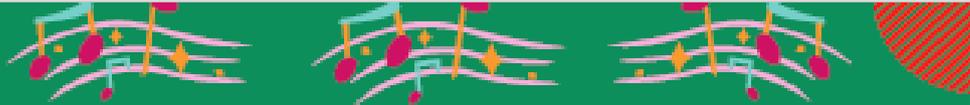
NEGRA
NEGRA
CARNE NEGRA (PODE ACREDITAR)
A CARNE NEGRA



INDICAÇÕES DE MÚSICAS

OUÇA A MÚSICA CLICANDO NA IMAGEM ACIMA

JORGE ARAGÃO, CANTOR E COMPOSITOR, APRESENTA A MÚSICA IDENTIDADE. NESSA MÚSICA O CANTOR ESCLARECE A IMPORTÂNCIA DE NÃO MINIMIZAR OS TRAÇOS CULTURAIS E VALORES DA RAÇA NEGRA.



IDENTIDADE

JORGE ARAÚJO

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz
sofrer
Nem resgata nossa identidade
Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história



Se o preto de alma branca pra
você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Se preto de alma branca pra
você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer
vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história





INDICAÇÕES DE LETURAS



RACISMO, SEXISMO E DESIGUALDADE NO BRASIL

Sueli Carneiro

Construindo em Debate

INSTITUTO RESSURGIR

RACISMO, SEXISMO E DESIGUALDADE NO BRASIL – SUELI CARNEIRO

COPIE O LINK E ACESSE GRATITAMENTE O PDF DO LIVRO



[HTTPS://INSTITUTORESURGIR.ORG/WP-CONTENT/UPLOADS/2018/07/RACISMO-SEXISMO-E-DESIGUALDADE-SUELI-CARNEIRO-1.PDF](https://institutoresurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/RACISMO-SEXISMO-E-DESIGUALDADE-SUELI-CARNEIRO-1.PDF)

INTERSECCIONALIDADE – CARLA AKOTIRENE

COPIE O LINK E ACESSE GRATITAMENTE O PDF DO LIVRO



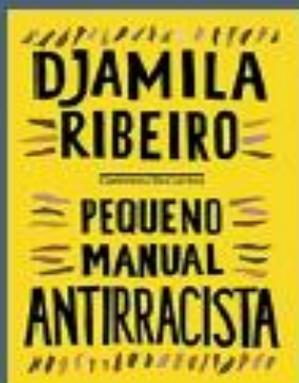
[HTTPS://INSTITUTORESURGIR.ORG/WP-CONTENT/UPLOADS/2018/07/RACISMO-SEXISMO-E-DESIGUALDADE-SUELI-CARNEIRO-1.PDF](https://institutoresurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/RACISMO-SEXISMO-E-DESIGUALDADE-SUELI-CARNEIRO-1.PDF)



INSTITUTO RESSURGIR

O QUE É INTERSECCIONALIDADE

CARLA AKOTIRENE



PEQUENO MANUAL ANTIRACISTA – DJAMILA RIBEIRO

COPIE E COLA NA SUA BIBLIOTECA OU NO SEU QUARTO



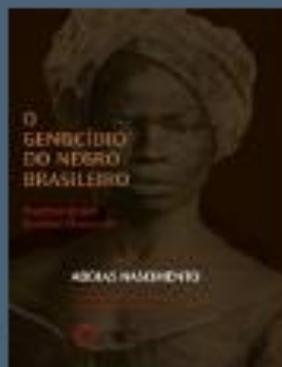
[HTTP://WWW.STUDEG.ORG.BR/DOCUMENTOS/7/582.PDF](http://www.studieg.org.br/documentos/7/582.pdf)

O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO – ADEIAS NASCIMENTO

COPIE E COLA NA SUA BIBLIOTECA OU NO SEU QUARTO



[HTTPS://UNFROCENTRECIDADE.FILES.WORDPRESS.COM/2016/04/O-GENOCIDIO-DO-NEGRO-BRASILEIRO-PROCESSO-DE-UM-RACISMO-MASCARADO-ADEIAS-DO-NASCIMENTO.PDF](https://unfrocentrecidade.files.wordpress.com/2016/04/o-genocidio-do-negro-brasileiro-processo-de-um-racismo-mascarado-adeias-do-nascimento.pdf)



**VIU COMO A NOSSA HISTÓRIA TEM
MUITAS REPRESENTAÇÕES NEGRAS.**

VOCÊ CONHECIA ?

**OBSERVOU TAMBÉM QUE A HISTÓRIA BRASILEIRA PRECISA OUVIR MAIS
NARRATIVAS COMO A SUA, DE SEUS PAIS, AVÓS, PARENTES NEGROS,
PESSOAS QUE MUITO CONTRIBUI PARA CONSTRUÇÃO DA
PERSONALIDADE BRASILEIRA.**

**NESSE SENTIDO, PEDIMOS COMO ÚLTIMA PROPOSTA DESSA CARTILHA QUE VOCÊ
CRIE UM CONTO OU NARRE UM FATO VERÍDICO SOBRE A TEMÁTICA "NEGRITUDE E AS
MARCAS DA HERANÇA AFRICANA"**

DICAS:

**COMPARTILHE ESSE CONTO NAS MÍDIAS SOCIAIS!
FAÇAM DISTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS, PRAÇAS E RUAS.
ENTIM, APRESENTE O SEU TRABALHO A TODOS PARA QUE ESSE POSSA SER LIDO E
REFLETIDO!**



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é um ato contínuo que precisa de mais do que uma experiência. Necessita de vivências, de histórias que possam ser contadas em uma análise do hoje, mas, que também traga referências do ontem. De um passado que intercrucze com presente em uma teia contínua de relação.

Nesse âmbito, acreditamos que uma história contada precisa além de uma, outra narrativa que mostre que pelos menos os fatos não mudaram, que espaços foram apresentados, e que todas as falas que solicitaram o direito de falar foram ouvidas. Essas ações são necessárias para que não sejamos, notadamente, lesionados em apresentar uma história constituída por muitos e tantos outros personagens ilustrem, e somente alguns, os considerados aptos perpetue suas experiências. Desse modo, precisamos apresentar mais falas nesse monólogo, a fim de promover um diálogo que contemple vozes, que some experiências, e que pense essas perspectivas como pontos de apoio válidos a serem apresentados.

Enfim, que os espaços escolares sejam ferramentas de intervenção educativa que apresente e oportunize o protagonismo negro nas discursividade do ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, SÍLVIO. RACISMO ESTRUTURAL. PÓLEN PRODUÇÃO EDITORIAL LTDA, 2019.
- BRASIL. LEI 10.639/2003. PROPOSTA DE PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA – LEI 10.639/2003, 2003.
- DA SILVA CARVALHO, DANIELA MELO DE FRANCA; DALILA XAVIER. ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO NA ESCOLA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. REVISTA EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO, V. 4, N. 3, P. 143-168, 2019.
- FOUCAULT, M. NASCIMENTO DA BIOPOLÍTICA. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2008.
- HONWANA, LUÍS BERNARDO. NÓS MATAMOS O CÃO TINHOSO! ENTÃO KAPOLANA, 2019.
- MEMBE, A. NEOROPOLÍTICA. SÃO PAULO: N-1 EDIÇÕES, 2018.
- NOGUEIRA, R. O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI 10.639. RIO DE JANEIRO: PALLAS, 2014.
- OLIVEIRA, EDUARDO. COSMOVISÃO AFRICANA NO BRASIL: ELEMENTOS PARA UMA FILOSOFIA AFRODESCENDENTE. PUBLICAÇÃO IBECA, 2003.
- OLIVEIRA, EDUARDO. A ANCESTRALIDADE NA ENCRUZILHADA. EDITORA GRÁFICA POPULAR, 2007.
- OLIVEIRA, EDUARDO. FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE COMO FILOSOFIA AFRICANA: EDUCAÇÃO E CULTURA AFRO-BRASILEIRA. REVISTA SUL-AMERICANA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO (RESAFE), N. 18, P. 28-47, 2012.
- RÚFINO, LUÍZ; SIMAS, LUÍZ ANTONIO. ENCANTAMENTO: SOBRE POLÍTICA DE VIDA. RIO DE JANEIRO: MORULA, 2020.
- SCHUCHMAN, L. V. RACISMO E ANTIRACISMO: A CATEGORIA RAÇA EM QUESTÃO. REVISTA PSICOLOGIA POLÍTICA, V. 10, N. 19, P. 41-55, 2010.
- SCHWARZ, L. M. O ESPETÁCULO DAS RAÇAS: CIENTISTAS, INSTITUIÇÕES E QUESTÃO RACIAL NO BRASIL. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 1993.
- SILVA, ANA CÉLIA. A DESCONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO. IN: MÚNANGA, KABENGELE (ORG.). SÚPERANDO O RACISMO NA ESCOLA. 2. ED. REV. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005.
- SOBRE, MÚNIZ. O TERREIRO E A CIDADE: A FORMA SOCIAL NEGRO-BRASILEIRA. MAIAD EDITORA LTDA, 2019.
- WALDMAN, MAURÍCIO. O BADRÁ NA PAISAGEM AFRICANA: SINGULARIDADES DE UMA CONJUGAÇÃO ENTRE NATURAL E ARTIFICIAL. IN: MÚNANGA, KABENGELE (ORG.). ÁFRICA ÚNICA E PLURAL “MELANGES” EM HOMENAGEM AO PROFESSOR FERNANDO AUGUSTO ALBUQUERQUE MOURÃO. ÁFRICA REVISTA DO CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS, NÚMERO ESPECIAL, 2012, P. 223-235.
- WALSH, C. (2009). INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL: IN-SURGIR, RE-EXISTIR E RE-VIVER. IN V. M. CANDAU. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMÉRICA LATINA: ENTRE CONCEPÇÕES, TENSÕES E PROPOSTAS (PP. 12-42). RIO DE JANEIRO: 7 LETRAS.

APÊNDICE E- Nomes fictícios

NOME	NOME FICTICIO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA
Michelley Sousa Macêdo	Conceição Evaristo
Luiz Felipe Rodrigues da costa	Fanon
Josiane Gonçalves dos Santos	Ângela Davis
Stephane Maria de Almeida da Silva	Carolina Maria de Jesus
Lucas Leite de Sousa	Luis Gama
Edvaldo Viana da Silva	Achille Mbembe
Ana Lúcia Sousa da Silva	Djamila Ribeiro
Mônica Sampaio da Silva	Lélia Gonzales
Janaina Sebastião Silva	Grata Kilomba

APÊNDICE F- Códigos de transcrição

SIMBOLO	SIGNIFICADO
/	Truncamento
...	Pausa/ silêncio
()	Fala irreconhecível
{ }	Mudança no sentido da conversa
[...]	Supressão da fala

ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O GOVERNO DOS CORPOS NEGROS: FERRAMENTAS DE RESISTÊNCIA ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS

Pesquisador: ANTONIO JOSE DOS SANTOS SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53237021.9.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.180.088

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1843559.pdf, versão de 14/12/2021), assim como dos distintos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE_MENOR.pdf; TCLE_MAIOR.pdf; TCLE_PROFESSORES.pdf; TCLE_responsavel_legal.pdf; TCLE_Termos_de_Assentimento_Justificativa_de_Ausencia.pdf; todos datados de 14/12/2021).

No campo "Desenho", se destaca que "[...] A pesquisa será desenvolvida com foco metodológico em uma pesquisa de abordagem qualitativa-exploratória, a qual será base para uma arqueologia do ensino de filosofia na instituição Prof. Eliza Sousa, por meio da utilização de instrumentos de pesquisa documental de matrizes curriculares e dos planos de cursos, do último quinquênio, com o objetivo de identificar dispositivos de saber-poder racial, explícitos ou implícitos, presentes nas abordagens e na discursividade do papel do ensino de filosofia".

Por sua vez, no campo "Resumo", se fornecem as primeiras informações metodológicas: "[...] Após a realização da análise documental, entendemos ser necessário promover entrevistas semiestruturadas com dois professores e cinco ex-alunos, que atuaram e participaram da disciplina de filosofia nos últimos cinco anos, entre 2017 a 2020, e com três alunos que

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.180.088

frequentam o ensino médio no corrente ano, 2021, representando um para cada ano escolar do ensino médio, que retratarão experiências e percepções das temáticas étnico-raciais na escola. A escolha do universo amostral de professores e alunos foi prognosticada pela influência que os participantes poderão desempenhar na diversidade de respostas que refletem os posicionamentos do objetivo educacional, dos aspectos do trabalho, da vida social e das aspirações profissionais futuras.

Logo, coletados os dados da pesquisa, será feita uma análise do discurso de forma interpretativa, com o intuito de responder se o ensino de filosofia pode ser uma ferramenta de resistência aos mecanismos biopolíticos. E com esse propósito, será produzido, como objeto de intervenção, uma cartilha digital antirracista, que discuta temáticas como: o racismo estrutural, os mecanismos biopolíticos de controle, as ações necropolíticas e a postura representativa de falas negras frente aos desafios sociais apresentados pelo racismo nas aulas de filosofia, servindo de direcionamentos de como os professores e alunos poderão contribuir para um ensino plural, que contemple mais espaços e que oportunize o conhecimento”.

Tais informações se mostram similares no campo “Metodologia proposta”.

No campo “Metodologia de análise de dados”, se complementa que “[...] Com a coleta dos dados da pesquisa, será feita uma análise do discurso de forma interpretativa, com o intuito de responder se o ensino de filosofia pode ser uma ferramenta de resistência aos mecanismos biopolíticos”.

A pesquisadora responsável apresenta a seguinte hipótese ao referido protocolo de pesquisa, explicitada nos campos “Hipótese” e “Resumo”:

“[...] a inserção de leituras representativas acerca do pensamento étnico-racial no ensino escolar de filosofia, em uma sociedade como a nossa, instrumentalizada pelo pensamento eurocêntrico, pode contribuir profundamente para a construção de um pensamento crítico sobre o racismo”.

Nessa segunda versão, ainda que não haja descrição, na seção devida, de critérios de inclusão, tampouco de exclusão, há inserção, na seção “Metodologia proposta”, assim como na brochura do projeto de pesquisa, do seguinte acréscimo: “[...] Os participantes da só participam se quiserem, é um direito deles se recusarem a participar, e não terá nenhum problema em desistir”.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.180.088

Objetivo da Pesquisa:

Assim são descritos os objetivos de pesquisa:

“Objetivo Primário:

Apresentar propostas de intervenção, no ensino escolar de filosofia, capazes de problematizar as questões étnico-raciais, permitindo a difusão de discursos antirracistas e a ressignificação/resistência de corpos negros.

Objetivo Secundário:

- Trabalhar os conceitos-chave de poder disciplinar, biopolítica e governamentalidade, oriundos da filosofia de Michel Foucault, com foco nas relações étnico-raciais nas instituições escolares;
- Inserir nos debates da disciplina de filosofia autores e conceitos que contextualizem reflexões sob a perspectiva étnico-racial e a educação antirracista;
- Analisar os dispositivos de saber-poder racial implícitos ou explícitos da disciplina de filosofia da escola Professora Eliza Sousa, analisando os planos de cursos e as matrizes curriculares;
- Desenvolver uma cartilha antirracista digital com cunho filosófico em afroperspectiva”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assim são descritos os riscos e os benefícios, nas Informações básicas de pesquisa:

“Riscos:

Toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nessa pesquisa, o risco é avaliado como mínimo, em virtude de estarmos ainda em período pandêmico causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Os riscos que podem acontecer na pesquisa se refere ao processo de contaminação pela COVID-19, assim como estresse ou cansaço ao ter que reservar um tempo para responder a entrevista colocado pelo pesquisador. Todavia, como mecanismos de controle e proteção usaremos todas as recomendações da Organização Mundial de Saúde – OMS contra a COVID-19, tais como o uso de máscaras, distanciamentos e álcool em gel, bem como, em casos de estresse ao responder as perguntas poderemos se for caso e a seu pedido, adiaremos a entrevista. Com essas medidas consideramos essa pesquisa segura e com riscos mínimos.

Benefícios:

Os benefícios da participação na pesquisa se constituirão da reflexão na trajetória acadêmica, histórica e cultural na área de filosofia, tal como ao contexto de negritude empregada a ela, conforme o que orienta a lei 10.639/2003, que como posto no corpo jurídico, ressalva a importância de trabalhar a história e a cultura Africana e afro-brasileira na educação básica”.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.180.088

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante em suas potenciais contribuições ao avanço de práticas antirracistas no ensino médio, em escolas públicas no estado do Piauí, ademais de seu caráter potencial seja a uma compreensão mais abrangente da legislação atinente (Lei 10.639/2003), seja a uma formulação de políticas públicas no tratamento ao fenômeno estudado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram anexados; a seu respeito:

- o orçamento de pesquisa (documento intitulado "Orçamento.pdf", datado de 14/12/2021) além de detalhadamente descrito, no tocante às necessidades de confecção da cartilha antirracista, explicita a fonte dos recursos, como financiamento próprio, por parte do proponente;
- ainda que não conste um documento, específico, ao instrumento de coleta de dados, esses estão explicitados, como apêndices, na brochura do projeto de pesquisa.

Recomendações:

Recomenda-se, como acréscimo à definição de riscos, nas informações básicas de pesquisa, na brochura do projeto de pesquisa, assim como nas versões do TCLE a docentes e do TALE a discentes, de uma previsão, explícita, de riscos a participantes de pesquisa, haja vista o risco:

- de constrangimento a docentes que, eventualmente, não queiram participar da pesquisa, sem prejuízo de sua função na escola;
- de constrangimento a estudantes que, eventualmente, não queiram participar da pesquisa, sem prejuízo de sua posição discente na escola.

Como medida de tratamento dos riscos supracitados, se poderia prever um cuidado, específico, quanto ao sigilo das informações em jogo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise da segunda versão deste protocolo de pesquisa, as seguintes pendências são assinaladas mediante a legenda "pendência sanada" ou "pendência não sanada":

1. retificar, no TCLE:

- o endereço de correio eletrônico do Comitê (atualizando para cep.ufpi@ufpi.edu.br): pendência sanada, em todos modelos de TCLE apresentados;
- a numeração de páginas, no TCLE, apresentando o formato 1-4, 2-4, 3-4, 4-4 (em vez do atual):

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.180.088

- 1, 2, 3, 4): pendência sanada, em todos modelos de TCLE apresentados.
2. em uma segunda versão, apresentar um TALE, direcionado a atuais estudantes do ensino médio na referida escola, haja vista a necessidade de entrevistas semiestruturadas a estudantes atuais do ensino médio na escola (ao que se pode supor estudantes menores de idade, sem a explicitação de um critério de exclusão nesse sentido): pendência sanada;
3. em uma segunda versão, apresentar um TCLE adicional, direcionado, especificamente, a responsáveis pelas(os) atuais estudantes participantes de pesquisa, haja vista a necessidade de entrevistas semiestruturadas a estudantes atuais do ensino médio na escola (ao que se pode supor estudantes menores de idade, sem a explicitação de um critério de exclusão nesse sentido): pendência sanada;
4. no orçamento de pesquisa, explicitar a fonte dos recursos; se sugere o financiamento próprio, por parte do proponente, ao que cabe explicitar essa informação: pendência sanada;
5. retificar, nas Informações básicas de pesquisa, as definições de riscos e de benefícios de pesquisa: a esse respeito, se assinala que sua exposição, conforme a atual versão do TCLE, se mostra mais adequada, ao que conviria as uniformizar: pendência sanada;
6. apresentar, nas Informações básicas de pesquisa (em suas seções de "Metodologia" e de "Riscos"), assim como nos TCLEs e no TALE, riscos de contaminação atinentes à atual crise sanitária (pandemia da Covid-19), bem como prevenção mediante protocolos de segurança ou documentos normativos a respeito, de modo a garantir proteção a participantes de pesquisa entrevistadas(os) assim como às próprias pesquisadoras – em especial, obediência à Carta Circular publicada, neste ano, pelo Ministério da Saúde. Tal retificação se mostra necessária haja vista a previsão, na metodologia proposta, de "[...] entrevistas semiestruturadas com dois professores e cinco ex-alunos, que atuaram e participaram da disciplina de filosofia nos últimos cinco anos, entre 2017 a 2020, e com três alunos que frequentam o ensino médio no corrente ano, 2021, representando um para cada ano escolar do ensino médio", de modo a garantir proteção a participantes de pesquisa entrevistadas(os), assim como ao próprio proponente – em especial, obediência à Carta Circular publicada, neste ano, pelo Ministério da Saúde: pendência sanada;

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.180.088

7. explicitar critérios de inclusão e de exclusão a participantes de pesquisa, haja vista o risco:
- de constrangimento a docentes que, eventualmente, não queiram participar da pesquisa, sem prejuízo de sua função na escola;
 - de constrangimento a estudantes que, eventualmente, não queiram participar da pesquisa, sem prejuízo de sua posição discente na escola.

Pendência sanada, mediante inserção, na seção "Metodologia proposta", assim como na brochura do projeto de pesquisa, do seguinte acréscimo: "[...] Os participantes da só participam se quiserem, é um direito deles se recusarem a participar, e não terá nenhum problema em desistir".

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação protocolo de pesquisa.

Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://ufpi.br/cep>

- Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação";
- Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.
- Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	14/12/2021		Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.180.088

Básicas do Projeto	ETO_1843559.pdf	17:29:38		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1843559.pdf	14/12/2021 17:10:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termos_de_Assentimento_Justificativa_de_Ausencia.pdf	14/12/2021 17:10:24	ANTONIO JOSE DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Outros	TCLE_responsavel_legal.pdf	14/12/2021 17:04:34	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Outros	TCLE_MAIOR.pdf	14/12/2021 17:02:36	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Outros	TCLE_PROFESSORES.pdf	14/12/2021 16:59:22	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Outros	TALE_MENOR.pdf	14/12/2021 16:57:46	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/12/2021 16:54:53	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/12/2021 16:54:36	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Brochura_Investigador.pdf	14/12/2021 16:54:15	ANTONIO JOSE DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_Rosto.pdf	14/12/2021 16:53:54	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	21/10/2021 16:56:10	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	21/10/2021 16:45:10	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_Assinada_pelo_Pesquisador_Responsavel.pdf	21/10/2021 16:41:14	ANTONIO JOSE DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrutura.pdf	21/10/2021 16:30:44	ANTONIO JOSE DOS SANTOS SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisadores.pdf	16/10/2021 09:44:43	ANTONIO JOSE DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.180.088

TERESINA, 20 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br