

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.014)

ENSINO DE FILOSOFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS PARA DECOLONIZAR SABERES NO ENSINO MÉDIO

Larissa Silva Abreu

Mestra em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, e professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Larissa.abreu@iemasaoluiscentro.net

RESUMO

Pretende-se a partir desta revisão narrativa de literatura, trazer reflexões e contribuições para se pensar o ensino da Filosofia e das relações étnico-raciais no Ensino Médio. O nosso desafio, em consonância, com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 é trazer perspectivas que nos permitam decolonizar olhares, corpos, memórias, e sobretudo, saberes. Tratar os conhecimentos e práticas não hegemônicos a partir de um olhar folclórico, ou como datas pontuais no calendário escolar, é sinônimo de contar a nossa história de uma maneira injusta, parcializada, que compactua com o projeto colonial de epistemicídio dos saberes não-brancos. A filosofia enquanto disciplina centrada na tradição epistêmica europeia, necessita buscar meios para superar as injustiças cognitivas fruto dos efeitos desse projeto colonial. Pensando nisso, neste escrito serão apresentados possibilidades para a construção de um ensino de Filosofia crítico do eurocentrismo, e constituído por referenciais das Epistemologias do Sul. Em busca de uma educação das relações étnico-raciais comprometida com a alteridade, esbarramos constantemente na construção do currículo escolar, que ainda se apresenta a partir da colonialidade do saber, do ser e do poder, onde a produção de conhecimento é entendida a partir de um referencial que subalterniza os saberes de povos colonizados, e reduz as humanidades

ao projeto iluminista-moderno de racionalidade. As proposições levantadas e as questões problematizadas neste escrito indicam que descolonizar a Filosofia é um centro de reconstrução necessário para a democratização dos saberes, dos seres e dos espaços que coabitamos, já que a filosofia é entendida como fio condutor na construção dos demais conhecimentos e práticas epistêmicas.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais; Filosofia; Ensino Médio; Decolonização;

INTRODUÇÃO

A filosofia em seus termos acadêmicos é constantemente vista enquanto fonte de produção de conhecimento e fundamentos sobre os modos de ser e agir no mundo, configurando-se enquanto uma disciplina de grande poder político, ético e epistemológico. A filosofia cria maneiras de enxergar o mundo, e de enuciá-lo. E é justamente sob os graus das lentes epistêmicas desse corpo de conhecimento que muitos saberes tem sido considerados inferiores, ou mesmo anti-filosóficos.

As injustas guerras de expansão e exploração colonial perpetradas por países europeus na modernidade é um cenário no qual a filosofia foi inserida como parte de um projeto de dominação contra povos não-brancos, figurando enquanto ferramenta chave para a justificação e enaltecimento dessa dominação.

Quijano (2005) discute que um dos eixos principais para a consolidação do binômio modernidade/colonialidade é justamente uma concepção de humanidade, construída no seio do pensamento filosófico, onde a população do mundo é escalonada em "inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos" (QUIJANO, 2005, p.75).

Esse discurso hegemônico ocidental sobre a humanidade ainda hoje se atualiza em suas maneiras de manter povos não-brancos à margem da ordem dominante, nos obrigando a consumir seus conhecimentos como superiores e indispensáveis para uma formação adequada e mais próxima de um suposto ideal de ser humano

Desse modo, entender o papel da filosofia na consolidação de identidades renegados e auto-negadas quanto ao reconhecimento da validade dos saberes e práticas de seus próprios territórios existências, é de crucial importância para repensarmos nossos caminhos formativos, subjetivos, e psicossociais. Por isso, compreender as relações de poder presentes na colonialidade dos conceitos de raça, etnia e identidade deve ser visto também como um desafio para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, pois a realidade social brasileira se constrói a partir de uma estrutura racista que impõe a sua lógica de funcionamento às instituições, e sobretudo molda consciências, modos de ser sujeitos, de entender-se no mundo e de agir sobre ele.

As reflexões trazidas neste trabalho surgem a partir da minha experiência enquanto mulher negra, professora de Filosofia do Ensino Médio e Técnico, da rede pública de ensino do Estado do Maranhão, que cotidianamente busca revisar e atualizar práticas que corroborem com uma educação compromissada com o anti-racismo. Desse modo, considero relevante trazer perguntas que mobilizem inflexões no campo do ensino da Filosofia nas escolas.

Como ponto de partida para este escrito, é pertinente questionar: Como pode a Filosofia contribuir para a Educação das relações étnico-raciais brasileiras no Ensino Médio? Há espaço na filosofia de nossos currículos, já tão reduzida ano após ano, para um pensar orientado por cosmovisões afrobrasileiras, afrocêntricas e indígenas? Há espaço nas escolas para a construção de saberes interculturais, para a ancestralidade, para o encantamento e para a valorização radical das diferenças? Como recontar a história da Filosofia em sala de aula? É possível um ensino de filosofia para fora dos cânones europeus? Como as filosofias não-brancas podem contribuir para a construção de novos percursos filosóficos e modos de agir no mundo?

Em busca de uma educação das relações étnico-raciais comprometida com a alteridade, esbarramos constantemente na construção do currículo escolar, que mesmo na atualidade se apresenta a partir da colonialidade do saber, do ser e do poder, onde a produção de conhecimento é entendida como reflexo de um referencial que subalterniza os saberes de povos colonizados, e reduz a intelectualidade humana ao projeto iluminista-moderno de racionalidade e cientificidade.

Um dos problemas cruciais no que tange à Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica é o fato de que, mesmo após 19 anos, da Lei nº 10.639/03, ainda dispomos de currículos eurocêntricos, tratando os saberes não hegemônicos como folclore, ou como datas no calendário, enquanto os saberes e a história dos povos europeus continuam a ser contadas como se fossem o centro da memória "universal" da humanidade.

A anulação ou apagamento de detalhes da nossa própria história em detrimento de uma suposta "história universal" é atravessada pela destruição da memória, pela depreciação simbólica das culturas e pelo extermínio de outros projetos de sociedade. A

ordem dominante é anular para inventar. Apagar para representar uma história que sirva ao discurso colonial.

Desse modo é urgente para a Filosofia, enquanto a área de humanidades mais brancocêntrica de todas, repensar sua própria trajetória, seus saberes e práticas que historicamente reproduziram lugares comuns da elitização, da branquitude e da tentativa de universalização do sujeito europeu como modelo de humanidade e do uso frutífero da razão. Conforme nos alerta o filósofo brasileiro Renato Noguera:

Sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que mais sofisticado e o que é mais rústico e com menos valor acadêmico. (NOGUERA, 2014, p. 23).

A relevância e urgência da descolonização dos currículos e modos de ensinar filosofia consiste no desafio de amplificar vozes, e em reivindicar outros espaços para a formação da nossa juventude. Como bem colocado por Rufino (2019), a luta pela afirmação de outras educações, linguagens e gramáticas é antes de tudo uma luta pela vida, e por isso devemos enxergar os seres como potências em suas mais diversas formas de sentir, fazer e se pensar enquanto construtores de tempos e de possibilidades.

Visando contribuir com a luta pelo fim das injustiças cognitivas impostas pela filosofia tradicional, pretendo a partir deste trabalho construir uma teia de reflexões sobre o ensino da Filosofia no Ensino Médio frente a necessidade do fortalecimento de uma educação das relações étnico-raciais. O nosso desafio é trazer contribuições e perspectivas que nos permitam decolonizar olhares, corpos, memórias, e sobretudo, saberes, em consonância, com a Lei 10.639/03 e com a Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2003, 2008), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileira e ameríndia na Educação Básica.

METODOLOGIA

Para a construção deste escrito foram seguidos os seguintes passos: elaboração de problema; levantamento bibliográfico; leitura e fichamento de literatura; articulação teórica dos atores em torno do tema e da prática docente da autora. O levantamento bibliográfico teve como critério inicial a utilização de textos que discutissem sobre decolonialidade, e sobre ensino de Filosofia. Posteriormente foi realizada uma escolha assistemática de textos complementares a essa discussão. A revisão de literatura proposta neste trabalho é do tipo narrativa, configurando-se, portanto, como um tipo de pesquisa qualitativa. Como pressuposto metodológico este trabalho se resguarda na compreensão de pesquisa a partir de uma perspectiva construcionista, segundo a qual a pesquisa científica é uma prática reflexiva e crítica, mas também uma prática discursiva, de modo que os processos de interpretação são concebidos aqui, como um processo de produção de sentido sobre o mundo, ou seja, como uma construção social refletida a partir de nossos posicionamentos políticos e éticos (SPINK, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. ENSINO DE FILOSOFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: TERRITÓRIOS EM DISPUTA.

A escola enquanto espaço formativo comporta as desigualdades políticas e sociais que disputam projetos educativos opostos. Se por um lado a escola é uma instituição que exerce forte mecanismo de controle, de classificação e docilização dos corpos, contribuindo para a estabilidade do próprio capitalismo e toda a ação de captura que este exerce sobre as subjetividades; por outro lado, é também a escola em suas diversas mediações que pode fortalecer insurgências das subalternizadas e dos subalternizados pelo sistema-mundo.

Em meio às ambiguidades e contradições presentes nos currículos escolares, a filosofia ocupa um espaço que sempre foi questionado e usurpado no processo de escolarização, estando longe de figurar enquanto uma prioridade na educação brasileira, tendo sido excluída dos currículos, ou tendo seus objetivos alterados,

ou mesmo passando por reduções de sua carga horária ao longo da nossa história (Gabriel e Baccon, 2014).

Foi apenas no ano de 2008, com a promulgação da Lei 11.684/2008, que a disciplina de Filosofia tornou-se obrigatória na grade curricular das escolas de ensino médio do Brasil. Contudo, isto não impediu as tentativas sistemáticas de deslegitimação da Filosofia enquanto componente curricular obrigatório e necessário, já que as estratégias de redução de sua carga horária, não cessaram nos anos seguintes, indicando assim, que o lugar ocupado pela disciplina é uma conquista em constante ameaça de dissolução.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, por exemplo, temos enfrentado a redução do componente curricular Filosofia nos itinerários formativos, ao passo que aumenta-se a ênfase nas disciplinas compreendidas como indispensáveis, tais como Português e Matemática. Enquanto isso, junto da Filosofia, outras disciplinas da área de humanidades, que também contribuem para uma formação cidadã, crítica e reflexiva, foram igualmente solapadas em suas cargas horárias.

Contraditoriamente, no entanto, é dentro desse pequeno espaço que ainda cabe à Área de Humanidades, que qnos é colocado o dever de despertar um pensamento reflexivo que possibilite a estudantes compreender de maneira ampla e crítica o curso da história e das transformações sociais nos quais se insere, afim de que possam afirmar o seu espaço de atuação ética e política no mundo, visando uma atuação pautada em um exercício autônomo da cidadania , baseado na defesa fundamental dos Direitos Humanos. Abaixo destaco as competências 05 e 06 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, descritas no documento da Base Nacional Comum Curricular:

[...] 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, 572).

Percebe-se, a partir das competências evidenciadas acima, que o papel da Filosofia pode ir além do ensino reprodutor de teorias filosóficas, ou do curso histórico da filosofia ocidental. É preciso investir numa filosofia que ensine a refletir sobre outros modos de ser e de pensar, sendo, pois, imprescindível para as salas de aulas brasileiras, investir numa filosofia que eduque de maneira identitária, contribuindo para o fortalecimento das identidades políticas, dos projetos de vida e de resistência, com os modos de perceber-se como sujeitos, e com um entendimento crítico das fronteiras étnico-raciais que conformam o mundo, fazendo emergir forças para reivindicar direitos à igualdade étnico-racial, e para que pessoas não-brancas enxerguem suas humanidades com lentes de aumento.

A filosofia possui um importante papel nessa construção, pois o próprio conceito de humanidade e de “ser” são conceitos largamente discutidos ao longo da tradição filosófica ocidental, que contribuiu por séculos com a prática da colonização, sendo utilizada para endossar a inferiorização das racionalidades não-brancas dos povos colonizados, e para questionar suas humanidades.

Hegel e Kant, dois dos principais filósofos modernos, segundo a tradição europeia, estão entre os pensadores que contribuíram de maneira absoluta para a negação da intelectualidade e da humanidade de povos africanos. Em sua obra “Filosofia da História”, por exemplo, Hegel (1999), declara que a África é “o país da infância” e que o africano representa o homem em seu estado selvagem, não havendo entre pessoas negras “nada que evoque a ideia do caráter humano” (HEGEL, p.85), reproduzindo assim um reducionismo ferino da grandiosidade do continente africano e de pessoas africanas, negando toda a sua diversidade e sabedoria.

Kant, por sua vez, ao ensaiar uma pretensa discussão antropológica sobre o desenvolvimento da racionalidade, cultura e moralidade humana, defende que pessoas de cor estão num patamar inferior numa escala biológica entre raças, e que quanto menos brancas, menores serão suas capacidades de uso da razão (EZE, 2001). Ademais, o autor não titubeia ao fazer considerações sobre os negros africanos, endossando as falas racistas de David Hume, outro filósofo moderno tido em alta conta pela tradição filosófica dominante:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo e que um negro tenha mostrado talentos e afirma: dentre milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandiosos na arte ou na ciência ou em qualquer aptidão.; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles, que mesmo saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. [...] Os negros são [...] tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1973, p.75-76 APUD NOGUERA, 2014, p.30-31)

É fato que os efeitos do colonialismo foram sistematicamente minimizados pelas Ciências Sociais e pela Filosofia ao longo de décadas, refletindo uma limitação conceitual e ético-política que precisa ser superada.

Conforme afirma Castro-Gómez (2005), o perigo de continuarmos sob o comando dessa perspectiva tradicional é que a partir dela reafirma-se a ideia de que o processo de racionalização defendido pela modernidade teria sido o resultado de qualidades inerentes às sociedades ocidentais e do Iluminismo europeu, e não da interação colonial da Europa com a América, a Ásia e a África a partir de 1492.

Ademais, tal perspectiva também pode nos fazer reforçar um regime de verdade perverso segundo o qual o colonialismo teria significado para os africanos, asiáticos e latino-americanos, não a destruição e espoliação de suas culturas, mas sim, um começo doloroso, porém necessário rumo à modernização e a um ideal branco de civilidade (CASTRO-GOMÉZ, 2005).

Maldonado-Torres (2007), por sua vez, discute que a matriz da colonialidade, através do pensamento filosófico, engendrou uma ontologia diferente para os povos colonizados', uma ontologia que ao retirar dos sujeitos racializados suas características de humanidade, os torna corpos dispensáveis em razão de uma suposta inferioridade e de uma subalternidade, usadas como justificativas para o apagamento de subjetividades e exploração violenta de suas forças de trabalho e de seus saberes. O autor aponta

que o pensamento moderno calcado no racismo tem por objetivo a operacionalização da exclusão ontológica dos negros, pessoas de cor, e outros povos colonizados

Retomando ainda um conceito fundamental na filosofia europeia, o conceito heideggeriano de Dasein (o ser-aí), Maldonado-Torres (2007) discute que a figura do ser humano escravizado é para o Dasein europeu o seu reverso, ou seja, o ser que “não está aí”, um ser de humanidade negada. De um lado aqueles que cabem na perspectiva ontológica enunciada pelo dasein, e em seu exterior, os que não cabem nessa ontologia.

É justamente no desafio de recuperar uma ontologia para o reconhecimento dos outros seres que se situa um dos desafios do ensino de Filosofia na escola, pois, construir uma educação filosófica que reconheça a humanidade e a relevância cultural e epistemológica dos saberes produzidos pelos Outros, deve ser visto como uma dívida da tradição de pensamento ocidental, e como uma das principais tarefas das ciências humanas neste século. Penso que revisitar e reescrever a filosofia europeia como uma filosofia local, e não global, e muito menos universal, é um percurso revolucionário para o qual exige uma formação na Educação das Relações Étnico-Raciais como ponto de partida.

Tenho defendido a Educação das Relações Étnico-raciais como uma busca por compreensão identitária; por resgate histórico de quem somos; por compreensão mais crítica das relações de poder que conduzem nossos processos de subjetivação; e pela construção de um convívio que entenda a diferença como constitutiva das relações, nos reorientando para práticas antirracistas, combativas que reconheçam a potência da alteridade (ABREU, 2022).

Contudo, em tempos de asfixia política como o que vivemos no Brasil, percebemos um decréscimo na priorização de políticas públicas afirmativas, e um rechaço constante a um tratamento digno às questões étnico-raciais brasileiras. No que tange propriamente à educação, vimos que logo nos primeiros dias de governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, foi assinado o Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União, em 2 de janeiro de 2019, que impôs mudanças fundamentais na estrutura e nas funções de algumas das secretarias ligadas ao Ministério da Educação (MEC).

A partir desse decreto a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) fundada em 2004, foi prontamente extinta. Contudo, no portal do MEC há uma informação que tenta mascarar a extinção da secretaria, afirmando que a Secadi, passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), e tendo como complemento de suas ações a recém-criada Secretaria de Alfabetização (Sealf).

Essas novas secretarias não apresentam como objetivo central o tratamento das questões étnico-raciais na educação, o que leva a compreensão de que essas mudanças estruturais na construção do MEC são reconhecidamente tentativas de desmonte do processo de luta por igualdade étnico-racial, e representam um verdadeiro retrocesso na luta por equidade nos direitos educacionais de minorias.

2. NOVAS ROTAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA: REPENSANDO CAMINHOS E GIROS EPISTÊMICOS.

Repensar caminhos pedagógicos na direção de uma perspectiva descolonizante, implica assegurar um ensino de filosofia que enxergue o seu próprio contexto como capaz de produção filosófica válida. O desafio a ser enfrentado no campo do ensino de Filosofia e da Educação para as relações étnico-raciais, portanto, nos instiga a renunciar as imposições dos pilares da razão moderna e os seus resquícios na contemporaneidade.

Por isso, os giros epistêmicos devem sempre atuar no sentido de “transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente, e criar outras condições do poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua razão única”, segundo Catherine Walsh (2012, p. 69).

O discurso filosófico ao qual estamos acostumados sofre de uma retumbante monofonia estabelecida pela assimetria presente na hierarquização das relações raciais determinadas pelo ocidente. Desse modo, penso que abrir mão da história da filosofia europeia como norte da nossa temporalidade e de nossos marcos geopolíticos e epistemológicos, bem como da nomeação dessa história como “tradição” ou como “indispensável” para a costura de um pensamento filosófico válido, é o primeiro giro epistêmico a ser realizado

por nós, para a partir disso iniciarmos movimentos que retirem do silêncio e do calabouço colonial as filosofias africanas, ameríndias, afrobrasileiras, indígenas, dentre outras. Conforme destaca Nascimento (2012):

Uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local, pensando estratégias que, atentas ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento e filosofia, e teriam as filosofias produzidas na Europa e nos EUA como apenas algumas entre outras formas de produzir a filosofia, o que ampliaria o aspecto da discussão sobre modos de produção filosófica. (NASCIMENTO, 2012, p. 80).

Promover um currículo de Filosofia que tenha por objetivo descolonizar os modos de pensar, enunciar e viver o mundo nos convida de início a um segundo giro epistêmico, que aqui enuncio como: abrir mão de uma das premissas fulcrais acerca da tradição filosófica, qual seja, o nascimento da filosofia como um “milagre grego”.

Quando iniciamos nossos estudos em filosofia, seja na Educação Básica ou na universidade, encontramos nos muitos manuais, livros didáticos e diversos textos acadêmicos disponíveis a tese fundamental de que a filosofia nasceu na Grécia por volta do século V a.C, como resultado da confluência de aspectos históricos, condições sociais, culturais e políticas daquele lugar. Contudo, é questionável que no século XXI ainda se utilize de uma história única sobre o nascimento da filosofia, já que atualmente dispomos de profícuos trabalhos de pesquisa científica que questionam fortemente essa tese etnocêntrica.

Os trabalhos escritos por George James, em “O legado roubado” (1954), e por Théophile Obenga em “O Egito, a Grécia e a Escola de Alexandria” (1989), trazem de maneira prudente e com riqueza de fontes históricas evidências de que vários dos homens gregos, tais como Tales de Mileto, Pitágoras, Heráclito, Platão, dentre outros, conhecidos mundialmente como “os primeiros filósofos” tiveram seus estudos aprofundados no Egito Antigo, a partir da iniciação no Sistema de Mistérios Egípcios. Contudo, os estudos e escritos dos referidos pesquisadores ainda são questionados em sua validade, consolidando séculos de epistemicídio e validando a

régua europeia enquanto parâmetro para o que pode ou não ser chamado de Filosofia.

Daí a importância de se fazer uma filosofia genealógica, que preze pela construção sócio-histórica e racializada do processo de construção do conhecimento de certos paradigmas epistemológicos, assimilados como padrões universais. A universalidade é um anseio construído pela racionalidade eurocêntrica, que mira na totalidade e expansão de seus modos de produção e organização de saberes e de vida.

O filósofo sul-africano Mogobe Ramose, discute que há tanto no pensamento antigo, como no moderno e na atualidade uma mesmidade quanto a ideia de “universal”, e essa mesmização das coisas “diz respeito à aparente intenção de estabelecer totalidade e hegemonia.” (RAMOSE, 2011, p.04), ou seja, de poder determinar os destinos dos outros, e exercer poder sobre suas particulares formas de existir.

O autor propõe que no lugar de pensarmos a partir de um ponto de vista universalizante, que pensemos de uma maneira pluriversal, ou seja, considerando a diversidade de alternativas e de possibilidades, sem que se busque uma unidade, uma mesmização das coisas, mas sim, uma esfera de conhecimentos que não precisem concorrer para excluir uns aos outros. Desse modo, abrir mão da determinação de uma origem única da filosofia é uma alternativa pluriversal, que respeita a alteridade dos povos colonizados:

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares (RAMOSE, 2011, p.01)

Ao operarmos deslocamentos pluriversalizados dos centros de privilégio epistêmico, nos comprometemos, sobretudo, com a assunção de uma postura que repense as universalidades impostas quanto às noções de raça, classe, gênero, corpos e sexualidades.

Nos comprometemos em colocar em pauta os saberes e práticas contra-hegemônicos de afirmação das culturas subalternizadas, num movimento constante e permanente de descolonização de nossos olhares, e de reposicionamento dessas narrativas para o centro de nossas compreensões.

Sendo assim, um terceiro giro epistêmico importante para um ensino de filosofia comprometido com a educação das relações étnico-raciais, é promover um questionamento radical dos pilares dos sistemas filosóficos dominantes, rasgando as vestes de neutralidade com o qual o discurso filosófico ocidental se encobre, trazendo a tona a lógica colonial que fundamenta as teorias tradicionais. Esse giro nos convoca a uma árdua tarefa: a de repensar a nossa gramática filosófica.

E é em meio a essa tarefa de repensar a gramática filosófica com a qual ainda escrevemos os nossos currículos para a Educação Básica, que teremos como obstáculo aquilo que a psicóloga social Cida Bento chamou de pacto narcísico da branquitude, ou seja, um conjunto de estratégias colocadas em curso pela hegemonia branca na forma de um “pacto silencioso de apoio e de fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e de interesses entre pessoas brancas” (BENTO, 2018, p.106).

Essas alianças entre pessoas brancas, de acordo com autora caracterizam-se, por exemplo, pela negação da existência de questões raciais, pela interdição de pessoas racializadas nos espaços de poder, pela invalidação de saberes e práticas não-brancas, pela culpabilização das pessoas racializadas pelos seus sofrimentos e condições sociais, e etc. Desse modo, a institucionalização e centralidade da filosofia europeia nos planos de ensino e currículos da educação brasileira, configuram-se enquanto uma faceta do pacto narcísico da branquitude.

Destaco aqui, então um quarto giro epistêmico para a descolonização dos currículos de filosofia: romper com esse pacto narcísico. Essa ruptura é uma escolha combativa, de quem se recusa a permanecer como signatário desse pacto, ainda que institucionalmente o pacto se faça presente na dinâmica das instituições.

Por fim, vale destacar conforme, Nogueira e Nascimento (2013) que a descolonização dos currículos não se concretiza numa troca de eixo do Norte pelo Sul do mundo, substituindo o saber europeu

pelos saberes africanos, afrobrasileiros e ameríndios, mas sim, através de um exercício de desmarginalização das produções filosóficas” (Nogueira e Nascimento, 2013, p.79). Ou seja, através de um ensino de filosofia que retira das periferias do conhecimento os saberes produzidos ao sul global, e que busca antes de tudo validar e legitimar os saberes e práticas desses povos, contrapondo os efeitos do apagamento cultural produzido pelo holocausto contra os povos colonizados.

3. ENCRUZILHADAS E ATALHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA

O título desta seção traz os termos “encruzilhadas” e “atalhos” para enfatizar de início esse lugar inventivo que deve ser ocupado pelas professoras e professores de filosofia diante da necessidade de criar saídas para fora do caminho de uma educação hegemônica, e na busca por intersecções que ultrapassem as tentativas de um caminho único para o filosofar.

Penso que conceber percursos de um fazer filosófico em sala de aula que seja compromissado com as relações étnico-raciais, é pensar em temas de encruzilhadas, ou seja, nos diversos cruzamentos possíveis entre os caminhos identitários, formativos, de saberes, e de vivências das pessoas envolvidas no processo.

Encruzilhadas aqui ocupa o sentido preconizado por Rufino (2019), em seu livro “Pedagogia das encruzilhadas”, ou seja, enquanto um terreno de possibilidades que nascem justamente dos cruzamentos e da diversidade enquanto uma política que permitirá a emergência de novos mundos e novos seres que se pensem para além da linearidade e das hierarquizações eurocêntricas, pois “As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se encantam e se contaminam” (RUFINO, 2019, p.75).

O atalho, por sua vez, é aqui compreendido como possibilidade de insurreição, como escolha deliberada de se fazer um outro percurso que fuja à rota pré-determinada pelos saberes hegemônicos. Os atalhos tomados para reinscrever uma filosofia nos termos de sua diversidade, representam a inventividade de uma *práxis* forjada a partir da necessidade de sobrevivência, e da urgência em

reinventar e reconquistar nossos próprios caminhos e destinos para além dos universalismos que nos foram impostos.

Apesar das muitas dificuldades encontradas no percurso, também podemos contar com diversos avanços quanto a introdução de conteúdos contra-hegemônicos nos planos de ensino de filosofia, coadunando com as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, considerando que diversos saberes identitários, políticos e estético-corpóreos tem sido mobilizados e produzidos por pessoas negras em maior amplitude desde a década 1980, conforme destacado por Nilma Lino Gomes (2019).

De acordo com a autora, estamos vivendo um momento histórico de novos discursos sobre a negritude, apesar da violência racista ainda se fazer presente de maneira acachapante no cotidiano de pessoas negras. Nesse cenário precisamos acionar os saberes e práticas da negritude enquanto um corpo educador, que veem também contribuindo para a emergência de uma descoloniização de nossos modos de ensinar.

Na minha experiência enquanto professora negra de escola pública, percebo que esse seja um dos grandes desafios do ensino de Filosofia no Ensino Médio: construir saídas através das encruzilhadas e atalhos, que possibilitem redimensionar as práticas docentes para a valorização das identidades não-brancas, construindo espaços e tempos de aprendizagens significativas para os contextos sociopolíticos e culturais nos quais nos encontramos. Ou seja, o desafio, é justo cavar um espaço, mesmo diante do racismo institucional, em meio ao chão endurecido pelas imposições curriculares; pelas demandas e expectativas dos exames para entrada nas universidades; e pela própria rigidez presente na comunidade de professores em questionar a tradição ocidentalizada.

Do ponto de vista da minha prática particular, tenho investido de maneira paulatina na introdução de contrapontos, de problematizações, de referências afroperspectivistas, indígenas e afrobrasileiras, e na valorização dos pensamentos construídos por mulheres, como formas de promover a pluriversalidade no ensino de filosofia em sala de aula, permitindo aos poucos pensar a nossa realidade a partir de outras vozes e outras filosofias. No Quadro 1 a seguir compartilho a sequência de conteúdos por mim organizadas dentro do plano de ensino das turmas de primeiro ano da escola em que atuo.

Quadro 1: Plano de ensino de filosofia

1º PERÍODO

INTRODUÇÃO AO FILOSOFAR

O que é a Filosofia?

A importância do perguntar: a atitude filosófica.

Origem da filosofia: para além do eurocentrismo

Cosmovisões Indígenas como filosofia

A CONSCIÊNCIA MÍTICA

O que é o mito?

Importância do conhecimento mítico entre diferentes povos

Entre aedos e griôs: a palavra oral como encantamento

Filósofos da Natureza e busca pela origem do mundo através do lógos.

Sócrates x Sofistas

2º PERÍODO

LINGUAGEM E PENSAMENTO

Somos seres linguísticos: o que isso quer dizer?

Linguagem, pensamento e cultura: criando o mundo e a nós mesmos

Jogos de Linguagem

Androcentrismo na linguagem cotidiana: críticas sobre um mundo falado no masculino

Linguagem e construção de sujeitos: discutindo o Lugar de Fala

Filosofia, linguagem e decolonialidade: Lélia Gonzalez e o pretuguês;

3º PERÍODO

CONHECIMENTO E VERDADE

O ato de conhecer

Racionalismo x Empirismo: sobre a origem e possibilidade do conhecimento A busca da verdade na Antiguidade grega

Epstemicídio e Racismo Epistêmico: Outras filosofias como horizonte de possibilidade

A pluriversalidade como modo de filosofar

Pós-verdade e fake news

4º PERÍODO

A CONDIÇÃO HUMANA

Natureza humana versus Condição humana

O labor, o trabalho e a ação

Comunidades Tradicionais, Povos Originários e a concepção de trabalho

Filosofias da Existência: Sartre e Simone de Beauvoir

A morte como enigma: diferentes concepções sobre o morrer.

Necropolítica e genocídio: a morte como projeto.

Fonte: A autora, 2022.

O plano acima apresentado está sendo desenvolvido ao longo do ano de 2022, na escola em que atuo: o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, na Unidade Plena São Luís. O presente plano está sujeito a mudanças ao longo do percurso, e à avaliação constante. Nele é possível enxergar a criação de atalhos entre os saberes da tradição filosófica eurocêntrica e os saberes descolonizantes produzidos em outros espaços. A intenção ao compartilhar esses atalhos por mim produzidos é o de apontar não o caminho a ser feito, mas sim, maneiras possíveis de caminhar entre as agruras e anseios presentes na tarefa de descolonização da Filosofia na Educação Básica. A intenção é que esse modo de caminhar se torne mais astuto e consciente ao longo do percurso, já que muito ainda pode e deve ser acrescentado nesse e noutros planos, sobretudo em termo de saberes produzidos fora do ambiente acadêmico.

Reafirmo que educar visando uma filosofia antirracista deveria figurar como um aprendizado sobre nós, para nós e por nós na medida em que nos atravessa por inteiro, em todas as nossas crenças, valores e práticas. Ensinamos filosofia não apenas com a força da intelectualidade sistematizada nos conceitos e teorias, mas, sobretudo com as marcas, formas, e movimentos dos nossos próprios corpos e identidades no mundo. Educar para decolonizar é colocar-se no giro das possibilidades de uma história e de um mundo que se movimenta conforme nos inscrevemos nele, conforme construímos nossas trilhas, encruzilhadas e atalhos de emancipação e libertação, nossas saídas para fora das memórias que nos foram imputadas, e que nos amarram aos paradigmas ditados pela colonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões levantadas ao longo deste escrito é necessário afirmar o ensino de filosofia como um processo chave no enfrentamento à perversidade das práticas racistas cotidianas e institucionais que reproduzem as assimetrias raciais do projeto colonial. Decolonizar a Filosofia, portanto, deve ser visto como um processo central na luta pela democratização dos saberes, dos seres e dos

espaços que coabitamos, já que a filosofia é vista como um fio condutor na construção dos demais conhecimentos e práticas.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 constam como importantes mediadoras desse processo de descolonização dos currículos, já que se tratam de marcos legais e obrigatórios na educação brasileira. Os projetos de ensino do modelo dominante, como vimos, flertam com a anulação da diversidade de modos de vida, produzindo descarilhamentos existenciais, epstemicídios, e genocídios culturais. O que precisamos, pois, é de práticas educativas que construam soluções compromissadas com políticas de vida, levando em consideração a dimensão ética de responsividade com o outro, com o diferente, permitindo emergir outras possibilidades de construção de saberes, que defendam, sobretudo a exuberância da diversidade. A pluriversalidade, nesse sentido, nos aponta uma luz para vermos nossos saberes de outras formas.

Para ir além de uma perspectiva folclórica na abordagem dos saberes contra-hegemômios é preciso querer acessar novos caminhos que não se situem nas veredas da universalização, e que nos coloquem diante de encruzilhadas que possibilitem vínculos com diversos saberes, sejam eles saberes quilombolas, originários, ameríndios, mulheristas, dentre outros, tendo por fim último a valorização dos projetos de ser e de saberes locais.

Diante do exposto, reafirmo a necessidade urgente de mais giros epistêmicos que nos permitam transgredir o etnocentrismo de nossos currículos formativos, e que nos leve a construir um mundo em que seja possível a coexistência de muitos outros mundos.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. S. **Caminhos Identitários e Educação das Relações Étnico-Raciais no Quilombo Rampa/MA**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 172 p. 2022.

BENTO, M. A.S. **Notas sobre a branquitude nas instituições**. In: SILVA, M. L. da et al (Org.). *Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro*. São Paulo: Escuta, 2018. p. 115-136.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 abril. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 abril. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf. Acesso em: 24/03/2022

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. 4. ed. Bogotá: Ed. Nueva América, 1996

EZE, E. Chukwudi (Org). **Pensamiento africano: ética y política.** Barcelona: Ed. Bellaterra, 2001. Biblioteca de Estudios Africanos.

GABRIEL, F. Antonio; BACCON, Ana L. Pereira. **O retorno da Filosofia ao Ensino Médio no Brasil.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1023-0.pdf. Acesso em 10 de Abril de 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2019.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. 2ª edição. Trad. Maria Rodrigues e Harden. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 24/03/2022

NASCIMENTO, W. **Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afrobrasileiro**. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n. 18: maio-out/2012, p.74-89.

NOGUERA, Renato; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **O ensino de filosofia em afroperspectiva**. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (org.). *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas*. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2013. p. 75-90.

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

OBENGA, T., **Egypt: ancient history of African philosophy**. A companion to African philosophy, (ed.) WIREDU, K., (Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004) pp 49, 37-39.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: *O pensamento de(s)colonial e outras epistemologias Coleção Insurgências Decoloniais, Psicologia e os Povos Tradicionais 235* http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf Acesso em: 24/03/2022

RAMOSE, M. B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. *Ensaio Filosóficos*, Volume IV - outubro/2011. Disponível em:<http://>

www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf.
Acesso em 10 de Abril de 2022.

RUFINO, Luiz. Para que e para quem uma Pedagogia das Encruzilhadas. In:_____. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. (p.73 -80)

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In:_____. SILVA (Orgs). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas Críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1023-0.pdf. Acesso em 10 de Abril de 2022.