

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

MARIANO ROBALLO MOHR

DE EXU A ÑANDE RU: O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI Nº 11.645/08

**São Borja
2022**

MARIANO ROBALLO MOHR

DE EXU A ÑANDE RU: O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI Nº 11.645/08

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani

**São Borja
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M699e Mohr, Mariano Roballo
De Exu a Ñande Ru: o ensino de filosofia e a lei nº 11.645/08 /
Mariano Roballo Mohr.
84 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade
Federal do Pampa, CIÊNCIAS HUMANAS, 2022.
“Orientação: Evandro Ricardo Guindani”.

1. Ensino de filosofia. 2. Lei nº 11.645/08. 3. Pensamento decolonial.
I. Título.

MARIANO ROBALLO MOHR**DE EXU A ÑANDE RU: O ENSINO DE FILOSOFIA E A LEI Nº 11.645/08**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 18 de março de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani
Orientador
UNIPAMPA

Prof. Me. Anderson Romario Pereira Correa
UNIPAMPA

Prof. Dr. Wellington Santos Ramos
IFSP



Assinado eletronicamente por **EVANDRO RICARDO GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/04/2022, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANDERSON ROMARIO PEREIRA CORREA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/04/2022, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **WELLINGTON SANTOS RAMOS, Usuário Externo**, em 04/04/2022, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0773128** e o código CRC **DB44B79F**.

Dedico este trabalho a minha mãe, Dona
Sila Roballo.

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha mãe, Dona Sila, por sempre estar ao meu lado e garantir o suporte para que eu pudesse alçar voo para os horizontes que quero explorar. A fonte de amor que meu coração busca afago e repouso.

Aos meus amigos Bruno Nadalon, Carlos Oelsner, Daiana Santos, Elo Jardim, Jéssica Brosovitzki e Thays Seiffert por nossos anos de amizade e companheirismo. Apesar de seguirmos nossos caminhos sabemos que em nosso abraço há morada e conforto.

Aos amigos e colegas da turma de Ciências Humanas de 2016, em especial aos meus amigos Bernardo Ferrari, Ivete Bettim, Mariana Dicheti, Mitiele Ribeiro e Rafa Ella Brites, os quais foram fundamentais fontes de suporte, carinho e amor nessa caminhada.

Aos professores Dr. Evandro Guindani e Dr^a Yáscara Koga por serem exemplos de professores que honram essa nobre profissão, por demonstrarem que a educação se faz com amor e altruísmo.

Por fim, esse trabalho também se estende a uma homenagem a nossa doce, criativa e sempre amada amiga Lara Nunes que sempre estará em nossos corações.

“A encruzilhada é boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos.”

Luiz Rufino

RESUMO

O presente trabalho debruça-se em investigar sobre a possibilidade da aplicabilidade da lei federal nº 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, no ensino de filosofia para o ensino médio. Refletindo sobre por que vias o ensino dos conhecimentos contra-hegemônicos de origem africana, dos povos nativos e afrodiáspóricos podem ser articulados com o ensino de filosofia, principalmente com o seu crivo crítico de promoção do exercício da cidadania plena e responsável dos educandos. Traçaram-se como objetivos analisar os conteúdos filosóficos a partir das competências específicas da área das humanidades presentes na Base Nacional Comum Curricular em relação ao horizonte das filosofias africanas e latino-americanas. Assim como, buscou-se identificar na lei nº 11.645/2008 as interfaces com os conteúdos de filosofia. Ainda assim, indicando possibilidades teóricas e metodológicas do ensino de filosofia no escopo de teorias decoloniais. Tendo a metodologia experimental por meio da pesquisa bibliográfica partindo de conceitos como afroperspectividade, pedagogia das encruzilhadas e filosofia da libertação. Como resultado, obteve-se percepções acerca dos caminhos que apontam possibilidades para a aplicabilidade da lei de ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino de filosofia no ensino médio a partir de conhecimentos da esfera do pensamento decolonial.

Palavras-Chave: Ensino de filosofia; Lei nº 11.645/08; Pensamento decolonial.

ABSTRACT

The present paper focuses on investigating the possibility of the applicability of the federal law No. 11.645, promulgated on March 10 of 2008, in the teaching of philosophy in high school years. Reflecting on which ways the teaching of counter-hegemonic knowledge of African origin, of Native Peoples and of Afrodiaspora can be articulated with the teaching of philosophy, especially with its critical sieve of promoting the exercise of full and responsible citizenship of the students. The traced objectives were to analyze the philosophical contents from the basis of the specific competences of the humanities area presented in the Common National Curriculum Base in relation to the horizon of African and Latin American philosophies. Likewise, it was sought to identify the interfaces with the contents of philosophy in the law 11.645/2008. Still, indicating theoretical and methodological possibilities of philosophy teaching in the scope of decolonial theories. Having an experimental methodology through bibliographical research starting from concepts such as Afroperspectivity, the pedagogy of the crossroads and the philosophy of liberation. As a result, perceptions were obtained on the paths that point to possibilities for the applicability of the law on the teaching of African, Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in the teaching of philosophy in high school from the knowledge of the sphere of decolonial thinking.

Keywords: Philosophy teaching; Law No. 11.645/08; Decolonial thinking.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A FILOSOFIA	14
2.1 O ensino de filosofia	16
2.2 A filosofia no Brasil	19
3 A FILOSOFIA E OS SABERES DO SUL	27
3.1 O projeto da modernidade	27
3.2 Os dispositivos da colonização	32
3.3 A filosofia pela ótica decolonial	38
4 A LEI 11.645/08	49
5 UM BREVE OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	54
6 OS CAMINHOS DE EXU	62
6.1 Pedagogia das Encruzilhadas	64
6.2 O cruzo do conhecimento	67
6.3 O cruzo do conhecimento na Base Nacional Comum Curricular	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

A filosofia é uma área do conhecimento que busca a partir do senso crítico e questionador desvendar a realidade, buscar a inteligibilidade das coisas e dos fenômenos, por assim, gerar e cristalizar a ciência. Sendo em sua história traçada pelo discurso eurocêntrico como de origem grega e base para a produção do conhecimento humano. Contudo, sabe-se que o aspecto da humanidade não foi pensado e articulado para todas as sociedades, o que gerou a partir do racismo, defendido cientificamente, séculos de dominação, exploração, violência e silenciamento de diversos povos pelo mundo.

Posteriormente, essa promoção do pensamento e racionalização destituiu o direito de humanidade aos povos não-brancos, condicionando-os a estruturas que ruíram, e em muitos casos aniquilou, conhecimentos e corpos que não se adequavam a essas estruturas que se projetaram a partir dessa esfera etnocêntrica. Apesar da educação fazer parte dos dispositivos do Estado, que sua arquitetura tem origem do projeto europeu, é um lugar que garante a instrumentalização dos indivíduos para contribuir e transformar a sociedade, tendo na disciplina da filosofia a possibilidade de gerar cidadãos críticos e responsáveis com os problemas da sociedade. Por outro lado, para que esse exercício se efetive é necessário refletir de qual lugar o pensamento está sendo produzido, em que condições históricas, culturais, políticas e sociais é produzido, principalmente o Estado brasileiro ter sido parido em séculos de exploração, extermínio e opressão. Portanto busca-se refletir sobre a aplicabilidade da lei federal destinada ao estudo dos conhecimentos e cultura dos povos africanos, afrodiaspóricos e indígenas no ensino de filosofia a nível de ensino médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa teceram-se objetivos a serem alcançados como refletir sobre a aplicabilidade da lei nº 11.645/2008 no ensino de filosofia em consonância com conhecimentos da órbita do pensamento decolonial como a afroperspectiva, a pedagogia das encruzilhadas e a filosofia da libertação. Especificando-se em objetivos como analisar os conteúdos de filosofia a partir das competências específicas da área de ciências humanas para o ensino médio, que são propostas pela Base Nacional Comum Curricular, em relação com as perspectivas africanas e latino-americanas da filosofia. Também buscou-se identificar como esses conteúdos alinham-se com a interface da lei federal destinada a educação. Por fim os

objetivos investigam possibilidades teóricas e metodológicas do ensino de filosofia na dimensão do afroperspectivismo, pedagogia das encruzilhadas e da teoria da filosofia da libertação.

Quanto a metodologia adotada para a investigação e desenvolvimento da pesquisa utilizou-se, segundo a sistematização de metodologia científica de Vergara (1998), como meio a pesquisa bibliográfica com base em materiais publicados em artigos de revistas científicas, livros e revistas eletrônicas, sendo recursos de primeira e segunda mão sobre os temas abordados, segundo Carvalho et. al. (2019) esse meio de pesquisa possibilita uma amplitude de fontes/objetos a serem analisados, estando ao cargo do pesquisador a responsabilidade de fazer uma curadoria quanto a fidedignidade e validade científica das publicações. Quanto aos fins a pesquisa demonstrou-se exploratória, visto que houve uma exploração acerca dos temas de ensino de filosofia com a lei nº 11.645/2008 juntamente com a esfera do pensamento decolonial. Em seus estudos Gonsalves (2001) destaca que a pesquisa exploratória está atrelada a pesquisa segundo os objetivos, o que ressoa no que é proposto pelos objetivos traçados para o desenvolvimento da presente pesquisa, visto que desenvolve o esclarecimento de ideias, oferecendo um panorama sobre o tema e produzindo dados para a realização de pesquisas mais intensas e minuciosas sobre o tema.

O presente trabalho se estruturou em cinco capítulos de desenvolvimento, primeiramente apresentando a filosofia enquanto disciplina e sua finalidade a partir de seu movimento de atitude filosófica, sendo também argumentado seu histórico na educação brasileira. Em sequência, pretendeu-se compreender a formação do pensamento colonial/moderno e seus dispositivos de poder, e como a filosofia sintoniza-se com o pensamento decolonial, apresentando conceitos e concepções que estruturam a espinha dorsal da pesquisa. Em terceiro momento é apresentada a lei nº 11.645/2008 a partir do avanço dos movimentos negro e indígena para que suas vivências e conhecimentos fossem reconhecidos e atribuídos ao ensino formal, e como é um importante dispositivo jurídico para amparar o fazer docente em aspectos destinados a promover os conhecimentos não ocidentais.

Em quarto momento há uma análise preliminar sobre a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, sobre a estruturação e os objetivos propostos para o desenvolvimento da educação brasileira, sendo também analisada sob a articulação

das teorias decoloniais e a própria lei nº 11.645/2008. E, por fim, o último capítulo é desenvolvido a partir da potencialidade da divindade africana Exu em consonância com a educação a partir da abordagem teórica-metodológica da pedagogia das encruzilhadas, fazendo a união e reflexão sobre essa abordagem juntamente com os conceitos de afroperspectividade e filosofia da libertação. Desenvolvendo a reflexão sobre as possibilidades de atribuir os conhecimentos africanos, afrodiaspóricos e dos povos nativos com o ensino de filosofia no ensino médio, garantindo caminhos para transcender para além das margens do pensamento monolítico ocidental.

Nesse sentido, deslocando-se a partir do conceito de Luiz Rufino, esse trabalho apresenta-se como um *ebó epistemológico*, que se manifesta do encantamento dos saberes e se dispõe na encruzilhada do conhecimento para fortalecer as potências de transgredir o pensamento colonial de modernidade e pensar na produção do conhecimento a partir dos corpos e mentes brasileiras. Caracterizando-se como um convite aberto para a produção do conhecimento.

2 A FILOSOFIA

É de conhecimento geral que a etimologia da palavra filosofia se refere ao amor pelo conhecimento, uma relação com o saber. Contudo, a força motriz dessa ciência está ligada a busca de algo que não é intangível, dessa forma, ocorre uma busca constante pela verdade, realidade. Esse movimento é ligado a atitude filosófica, do qual os filósofos lançam mão para questionar e investigar o presente. A filosofia propõe-se a questionar os discursos, as realidades, os fenômenos e, principalmente, a si mesma. Não gerando respostas prontas, mas indagações intermináveis que podem gerar conhecimento.

Goto (2009) argumenta que a filosofia não gera respostas objetivas, exatas e padronizadas. O campo da cientificidade é um espaço de discussões que geram convergências e refutações, gerando uma multiplicidade de respostas e pensamentos, principalmente oriundos da reflexão filosófica. Indubitavelmente, a busca pela verdade é requerida tanto pela ciência quanto pelo senso comum, visando desvendar ou desfazer enigmas. Assim:

Essa demanda pela verdade corresponde à ambição de dizer as coisas, mais que pensar *sobre* elas: não haveria qualquer distância entre o dizer e a própria coisa. A verdade não diria o que cada um pensa sobre isso ou aquilo, mas corresponderia à questão: O que é isso *mesmo*? [...] (GOTO, 2009, p. 97, grifo do autor)

Por isso, a verdade é uma totalidade, talvez um fragmento da realidade, assim como ela se apresenta, aquilo que é compreensível. Contudo, cada filósofo apresenta a sua verdade a partir da sua perspectiva. Dessa forma, há verdades, das quais opõe-se ou complementam-se. Em especial, há discursos dos quais não são verdades concretas e substanciais, mas que demonstram o olhar e interpretação do filósofo sobre o fenômeno, a linguagem e significado. Sendo assim, argumentar sobre um real absoluto e inquestionável é uma empreitada inútil e impossível. (GOTO, 2009)

Goto nos revela que o vazio, a insatisfação, é o principal fenômeno que movimenta a filosofia. A insatisfação gera um movimento radical e original que impulsiona o pensar filosófico. Quando este espanta-se, questiona-se. Em virtude disso “o filósofo não é alguém que se espantou e começou a filosofar, mas que se

espanta sempre” (2009, p. 99). Nesse sentido, qualquer pessoa pode espantar-se e refletir filosoficamente, seja um filósofo, um professor ou educando. Esse fenômeno ocorre no presente e com potência, a levar o indivíduo a filosofar.

Por consequência, o indivíduo que se põe a indagar-se filosoficamente, dirige-se diante a um abismo profundo, e quando indaga há apenas o eco diante ao vazio presente. Esse vazio, silêncio e indiferença, a razão até então exercitada não consegue torná-lo inteligível, mas interage com essa imensidão, a qual pode-se chamar de real. E nessa relação há o espanto, pois não há respostas, apenas o eco e o não-lugar, a irracionalidade daquilo que se questionou.

Dizer que o real – o *tudo-isso* da pergunta – é absurdo não é uma resposta, não é o real dizendo “eu sou absurdo”; é a apreensão do silêncio do real, do fato de que ele nada diz, nada responde quando lhe perguntamos para que é, qual é o seu propósito, qual é a sua razão-de-ser. O absurdo é a relação pela qual o ser humano percebe, espantado, que não há resposta. É o *logos* se manifestando e topando com o que não é *logos*, com o seu totalmente outro. [...] (GOTO, 2009, p. 101, grifo do autor)

Gera-se um sentimento de desconforto, inconformidade, que leva novamente ao espanto. Pois o *logos*, a razão, pulsa em meio a imensidão do real, camufla-se. Dessa forma, dirige-se para o próprio *logos*, em busca de significado, e se interroga para que se desdobrem concepções das quais se podem ter um deslumbre de clareza e inteligibilidade. Pois:

[...] não mais se dirige ao real, que nada lhe responde, que ele é radicalmente infenso, mas a si mesmo, aos conceitos que inventa e que ele toma como sendo o real – os conceitos de ser e ente. Interrogando-os, eles lhe responderão, na medida em que são o próprio *logos* se desdobrando, trabalhando, operando. [...] (GOTO, 2009, p. 103)

Em virtude da relação entre espanto, *logos* e o real, a filosofia ocorre por meio de um diálogo com aquilo que é imensurável. Principalmente porque há a produção de discursos dos quais tentam apreender e enlaçar o que é o real, num processo de investigação e escuta dos ecos que o absurdo ressoa. Segundo Goto (2009), o real está fora da filosofia e inacessível ao discurso, pois esse é atravessado e destruído pelo real, que se expande e tensiona a busca por ser descoberto em sua totalidade.

Com efeito, os filósofos fazem a filosofia a partir de seus debates quanto aquilo que querem investigar até seu cerne, num processo de aceite, recusa e recriação. Em suma, a filosofia só se faz diante ao diálogo, evidenciando as inter-relações de sua construção a partir do diálogo para resultar no logos, contudo esse não é o fim em si mesmo, mas indícios de uma busca infinita diante ao real.

2.1 O ensino de filosofia

O ensino de filosofia se faz imprescindível para a formação dos educandos, tanto como indivíduos, assim como cidadãos (que está ligado a esfera pública). A educação faz o papel de mediação quanto ao desenvolver desses indivíduos, pois há um desenvolvimento cultural, social e histórico. A condição humana está sempre num processo de constante construção de seu ser, evidenciando a necessidade de projetos de formação humana, visto que a educação se apresenta como uma proposta, uma aposta para tal. Essa contribuição não é única da disciplina de filosofia, sendo também encargo das demais áreas do conhecimento. Contudo a filosofia destina-se a pensar e repensar sobre a condição humana, quanto a realidade humana.

[...] Não é uma erudição acadêmica, é uma forma de apreensão e vivência da própria condição humana, é o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência a partir da qual as pessoas possam conduzir sua experiência histórica. (SEVERINO, 2009, p. 19)

Para Cerletti (2009), o ensino de filosofia está ligado a construção subjetiva dos atores que estão imbricados nesse processo de ensino, professores e educandos, além de questões objetivas e conjunturais que tangenciam o exercício do ensinar na disciplina de filosofia. Dessa forma, além dos conhecimentos filosóficos, o professor deve levar em consideração atributos didáticos e pedagógicos para que atenda às necessidades dos educandos, principalmente em contextos adversos de forma criativa e ativa.

O fazer docente, nessa disciplina em questão, vai muito além de mediar conhecimento, há um movimento além de munir-se de discursos filosóficos e aplica-

los por meio de ferramentas didáticas, pois o professor é um filósofo. Há uma formação que lhe põe em movimento para que exerça a atitude filosófica. Portanto, o professor também é ponto central da prática e dialoga entre o conhecimento filosófico, a condição humana e as práticas educacionais. Além disso, as:

[...] Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas, para em seguida – e de maneira coerente com elas – elaborar os recursos mais convenientes para tornar possível e significativa aquela tarefa. Essa maneira de colocar a questão pretende outorgar aos professores e às professoras um protagonismo central, uma vez que os interpela, não como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos ou filósofas que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar. [...] (CERLETTI, 2009, p. 9 - 10)

Pensar na filosofia em si coloca-nos num jogo de perguntar-se, conhecer discursos, refuta-los ou acolhe-los, visto que cada filósofo terá a sua concepção acerca da filosofia. Como já citado anteriormente, a filosofia é constituída por diversos discursos, dos quais buscam sanar as indagações de si mesma, da condição humana, e no inatingível real. Além disso, não há uma resposta única para “que é filosofia?”, há a pluralidade de concepções dos filósofos quanto a sua atuação nessa ciência. Cerletti (2009) afirma que:

[...] a pergunta “que é filosofia?” constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única. E mais, cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico, o que muitas vezes complica até um possível diálogo com outras respostas oferecidas à mesma pergunta desde referências distantes. [...] (p. 14)

Essa prática de ensino traz à tona sua característica específica que é o *ensino filosófico* e não unicamente *da* filosofia. Isso ocorre porque a filosofia e o filosofar acontecem simultaneamente. Há um desdobramento do pensamento exercido tanto pelo professor, quanto pelos educandos que estão tendo o seu primeiro caminhar sobre as questões filosóficas e indagados a pensar sua condição humana. O perguntar filosófico é parte essencial do ensino da filosofia.

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de

respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. [...] (CERLETTI, 2009, p. 20)

Ao contrário das demais disciplinas, que são ministradas na escola, a filosofia não tem a pretensão de garantir respostas prontas para as perguntas que o mundo e a sociedade geram. Há uma busca incessante pelo saber, assim respostas costumeiras, plausíveis, não são admitidas pois interrompem o processo de questionar. Isso ressalta que o filosofar é um fenômeno permanente e incansável. Essa inquietude radical leva ao passo da desnaturalização das coisas as quais temos conhecimento. A pergunta é primordial, mas nesse caso a intensão de quem pergunta possui grande relevância, visto que uma pergunta pode ser respondida e sanada, mas no âmbito da filosofia a intenção de quem pergunta potencializa a problematização, a criticidade, e leva ao filosofar.

[...] Esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma atitude: a *atitude* de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar. (...) Essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. [...] (CERLETTI, 2009, p. 29, grifo do autor)

Quem põe-se a filosofar desnaturaliza aquilo que num primeiro olhar é dado como certo, feito ou natural. Esse exercício evoca o lugar que o filósofo está no tempo, pois ao exercer a atitude filosófica pode retomar problemas dos quais os filósofos já se debruçaram no passado, como nas condições do presente, vislumbrando o que pode suceder-se no futuro. Cerletti complementa dizendo que:

[...] O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo). [...] (CERLETTI, 2009, p. 32)

Inquestionavelmente a ação do professor-filósofo em seus alunos-filósofos-potenciais, como destacado por Cerletti, é de causar mudanças subjetivas por meio do ensino da filosofia. Incentivar o educando a autonomia, buscar as questões pessoais e universais por meio da crítica constante, a qual a filosofia utiliza para desconstruir o senso comum e avistar a realidade como se fosse um raio que foge do

sol num dia nublado, visto que esta é grandiosa, imensurável e possui uma potência que nem os filósofos podem descrever.

2.2 A filosofia no Brasil

O ensino de filosofia teve muitos desdobramentos na educação formal no Brasil. Primeiramente, durante o Brasil Colônia a educação era exercida pelos jesuítas, havendo grande vínculo com a religião, sofrendo influências da Metrópole na Colônia. Assim, era dado o ensino de filosofia pelos jesuítas, num estilo livresco e religioso, apenas na reprodução de ideias, e principalmente destinado a elite. Em consequência, a filosofia moderna gerou um combate ao ensino dos jesuítas, causando a reforma do ministro D. José, Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas da colônia alegando que o ensino deveria ser orientado para o Estado e não para a Igreja. A instituir aulas ministradas seguindo as doutrinas científicas, racionais, iluministas, fazendo assim terreno fértil na educação, tornando-a mais humanística e universal (MAZAI, RIBAS, 2001; CESAR, 2012).

Com a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas, instaurou-se a cátedra de filosofia pelos franciscanos, mas o que não gerou grandes mudanças, pois a forma do ensino de filosofia continuou a mesma que era exercida pelos jesuítas. Contudo, a chegada da família real no ano de 1808, fez com que introduzissem as novas ideias vindas do hemisfério norte, gerando novos colégios e realizando-se conferências de filosofia na colônia.

[...] Nesse período, chegaram a realizar-se conferências filosóficas. Nasceram novos colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar a colônia. Os negócios aumentavam e exigiam uma expansão da educação. Nesse clima de transformação, a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã. (MAZAI, RIBAS, 2001, p. 5)

Ao final do século XIX, o pensamento positivista repercutiu no cenário educacional, privilegiando a ciência aplicada no âmbito profissional, também havendo a influência do evolucionismo na educação, algo que se destinava contra a metafísica,

visto que o discurso atribuído a essa teoria argumenta que todas as respostas estariam nas ciências naturais/positivistas. Segundo Mazai e Ribas:

[...] As idéias positivistas se faziam sentir nas escolas e notava-se o interesse pela ciência. A ciência era encarada como uma panacéia para a humanidade, pois continha solução para todos os problemas levantados. No método positivista, buscava-se renovação dos padrões da nossa cultura e libertar a inteligência brasileira da tutela eclesiástica. (2001, p. 6)

Segundo Mazai e Ribas (2001), com a instauração da República em 1889, a elite brasileira preocupou-se com a racionalização da sociedade, dessa forma instaurou-se centros urbanos industriais e um processo de desequilíbrio entre o campo e a cidade. A educação sofria com mudanças legislativas, mas nada tocante ao ensino da filosofia, quando, em 1915, pelo decreto nº 11.530, fez com que a disciplina de filosofia se torna-se facultativa.

Entre os anos de 1930 a 1942, houveram mudanças na estrutura da educação. Sendo em 1931 uma reforma que visava a formação integral do indivíduo, para que a educação se reverbere em todos aspectos da sua vida. E em 1942, a educação básica foi organizada em ginásio e colegial, a primeira ocorria em quatro anos e a segunda em três. Por haver o ensino científico e o clássico, tendo esse segundo a carga horária de quatro horas semanais para filosofia. No ano de 1961, foi redigida a primeira edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocando a filosofia como uma disciplina complementar, não sendo mais obrigatória no sistema federal de ensino (MAZAI, RIBAS, 2001).

Com o golpe Militar, em 1964, a filosofia foi retirada dos currículos da educação pelo seu teor subversivo e crítico. Principalmente no ano de 1971, quando a lei nº 5.692 exclui seu ensino dos currículos. Maria Célia Simon, supracitada por Silveira, questiona quais seriam as razões do afastamento da filosofia do ensino de 2º grau (ensino médio), visto que da forma como era abordada não apresentava ameaça ao Estado totalitário do Regime Cívico-Militar. A filosofia sempre apresentou papel submisso no Brasil (SIMON apud SILVEIRA, 2009).

A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento era um dispositivo de controle e regulamentação ideológica do Regime Militar. Essa buscava garantir a segurança e o desenvolvimento do Estado, mormente, para garantir a ordem social.

Esse dispositivo de ação ideológica classificava os tipos de guerras sendo uma delas a *guerra subversiva ou revolucionária*, que “trata-se de um conflito interno em que parte da população busca a deposição do governo. Não implica necessariamente a existência de luta armada. Refere-se a toda forma de oposição capaz de pôr em risco a ordem social” (SILVEIRA, 2009, P. 56).

Os militares estavam atentos ao povo brasileiro, pois a penetração do comunismo seria pela propaganda ideológica, por meio da distância com o bloco socialista não haveria a ocorrência de estrangeiros infiltrados no país. Para agir contra essa suposta ameaça interna fez-se propaganda ideológica e psicológica contra o comunismo e por uma integração nacional, como também, das reformas educacionais como a lei 5.692/71 que implementou as disciplinas doutrinárias de *Educação Moral e Cívica* e *Organização Social e Política do Brasil*, eliminando a filosofia do currículo para abrir espaço para aplicar essas disciplinas.

[...] Assim, independentemente de ter ou não a filosofia uma natureza crítica e subversiva, sua eliminação era necessária para criar espaço no currículo para disciplinas mais habilitadas para realizar essa contraofensiva à suposta estratégia comunista. (SILVEIRA, 2009, p. 57)

Nesse tempo a educação atendia ao discurso do Estado que era destinado ao desenvolvimento tecnicista e profissionalizante do país. A escola serviu como dispositivo da disseminação das ideologias do Regime Cívico Militar, em especial ao tocante da propaganda contra a ideologia comunista. A instauração das disciplinas que fizessem essa inculcação de valores fazia-se necessário. Por certo, a disciplina de filosofia não atenderia a esses anseios, possuindo seu cerne alicerçado na problematização e crítica constante do presente e das coisas “naturalizadas”. Aliás, em algum momento o corpo teórico dos professores-filósofos entraria em confronto com as disciplinas que atendiam ao projeto do regime totalitário. (SILVEIRA, 2009)

Cabe ressaltar que:

Até então, o ensino da disciplina de Filosofia, no Brasil, revestira-se sempre com a roupagem da alienação e do dogmaticismo. Jamais a Filosofia visou à formação do espírito crítico, pois assumiu o papel de geradora de status social com pensamentos vindos do estrangeiro, com idéias já prontas, ou seja, tinha função meramente ideológica. A

Filosofia constituiu-se como acrítica e ornamental, ou seja, como teoria longínqua da prática, uma repetição de doutrinas obscuras. (MAZAI, RIBAS, 2001, p. 11 – 12)

Com o final da ditadura militar, a filosofia começou novamente a fazer-se presente no ensino brasileiro, retornando principalmente de forma optativa. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a filosofia foi descrita de forma ambígua, pois, apenas descrevia a necessidade de ao final do ensino médio os educandos terem domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia, não especificando os conteúdos e as habilidades dos conhecimentos da filosofia. Em 1999, a disciplina foi incluída na educação através dos temas transversais por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na altura do ano de 2006, o Conselho Nacional da Educação aprovou o parecer CNB/CEB nº 38/2006, o qual institui a obrigatoriedade da filosofia e sociologia no ensino médio. Sendo em 2008, através da lei nº 11.684/08, filosofia e sociologia são incluídas de forma obrigatória em todos os anos do ensino médio (MAZAI, RIBAS, 2001; ALVES, 2009, BARBOSA, 2019).

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular em sua terceira edição homologada em 2018, desenvolve um currículo baseado em itinerários formativos, priorizando as disciplinas de matemática e língua portuguesa, sendo as demais disciplinas agrupadas e diluídas em áreas como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por exemplo. Destaca Barbosa que:

Conforme exposto, a Filosofia encontra-se diluída na Área de Humanas, bem como outras disciplinas. Essa dissipação configura, na melhor das hipóteses, um silenciamento do saber filosófico como uma disciplina com suas próprias especificidades e peculiaridades. Promove-se a redução de um conhecimento milenar e de suma importância para a formação do ser humano à alguns conceitos a serem trabalhados de maneira transversais, rasos e superficiais. (BARBOSA, 2019, p. 457)

O autor supracitado destaca que essas reformas possuem grande influência dos discursos neoliberais que mercantilizam a educação. Sua aplicação por meio desses documentos evidencia o apreço pelas áreas consideradas mais técnicas como matemática e linguagens. Estas reformas possuem discursos políticos entrelaçado na sua elaboração. Sendo a educação um projeto importante para o desenvolvimento

dos indivíduos diante a sociedade, a partir do entendimento de si e do outro, a filosofia mostra-se imprescindível. “A educação passa a ser objetificada, intencionando um sistema de ensino que visa a produtividade à semelhança do setor industrial, porém distante de seu objetivo original” (BARBOSA, 2019, p. 454).

A escola é palco importante para o ensino da filosofia, mas não o único, pois a filosofia está além do processo de institucionalização. Contudo, é uma disciplina presente no currículo educacional a nível federal, a qual passou e passa por inúmeros processos de silenciamentos. Cerletti (2009) argumenta que, ao tocante das instituições do Estado, há um processo de homogeneização dos espaços públicos, há a promoção de um modelo de funcionalidade. O que recai, também, sobre a forma como são organizados as disciplinas e os currículos, por exemplo. Por isso, o autor evidencia a necessidade da adaptação do professor-filósofo, sendo Sócrates um exemplo crucial para essa situação, visto que o perguntar e desnaturalizar as coisas mostrou-se incomodo para o Estado, culminando em sua morte. Assim sendo, as instituições escolares não são locais neutros, desta forma:

[...] A questão é que esse reconhecimento de limites não se consuma em mera reelaboração de conteúdos filosóficos para fazer com que eles concordem com as normativas da vez, mas se refere ao próprio do filosofar. O fato de que o atual professor de filosofia seja um funcionário do Estado pode definir um papel institucional mais ou menos importante na reprodução do estado de coisas, mas não esgota necessariamente a fertilidade do lugar em que se inscreve. [...] (CERLETTI, 2009, p. 73)

Sendo a escola um espaço estruturador dos indivíduos e dispositivo do Estado há as reproduções simbólicas, as quais originam-se o campo, no qual indivíduos possuem poder e mantêm o domínio por meio de manutenções a partir de violências simbólicas. O poder simbólico está atrelado às estruturas estruturantes (artes, religião, língua, educação, por exemplo), é um poder de construção da realidade estabelecendo uma ordem e designando uma função social por meio de símbolos que tornam possíveis a reprodução da ordem social que integra lógica e moral. A violência simbólica configurar-se-á a partir da cultura dominante, a qual utilizará os sistemas simbólicos por meio da ideologia que atende particularidades do grupo, mas é apresentada como universal e dessa forma justifica a hierarquia das classes. A imposição política desse sistema simbólico atendendo a ideologia da classe

dominante, legitimando e assegurando a dominação, denomina-se violência simbólica (BOURDIEU, 1998).

Como endossa Althusser, ao analisar a ideologia do estado em dispositivos sociais, argumenta que:

[...] ao mesmo tempo que ensina estas técnicas estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinando a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1980, p. 21)

No caso da educação, as instituições que representam as formas da cultura dominante farão o exercício de imposição cultural, sendo assim, o arbitrário cultural, buscando inculcar um habitus nos indivíduos. Nesse sentido está relacionado ao ato de construir, imprimir outros significados nos indivíduos por meio das práticas pedagógicas, por exemplo, a repetição com finalidade de tornar algum hábito natural (ROSENTO, 2009; BOURDIEU, PASSARON, 1992).

A classe social dominante exerce poder no campo pedagógico legitimando apenas uma cultura. No sistema de ensino a classe subalterna é marginalizada culturalmente com a ação pedagógica da instituição escolar, favorecendo a classe dominante na competição escolar com a classe inferior. Principalmente com as ideologias do mérito e do dom, as quais reconhecem os esforços traçando uma linha de sucesso da escola até a vida profissional. Atrelando condições de esforço, e atributos irreversíveis e intransferíveis que seriam intrínsecos a esses indivíduos com o “dom/talento”, sem levar em conta a complexidade que os sujeitos estão imersos (SAES, 2007).

Althusser ainda diz que “a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos do Exército) ensinam “saberes práticos” mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da “prática” desta” (1980, p. 22, grifo do autor).

Assim, com intensidade, evoca-se a filosofia para fazer-se presente na educação. A escola sendo um dispositivo do Estado, inculcando valores e conhecimentos arbitrários de uma ideologia dominante, acabando por naturalizar as hierarquizações de classes e as condições adversas e marginais que os indivíduos se encontram na sociedade, visto que há discursos neoliberais desde os documentos que fornecem direções para a educação.

[...] Hoje, acumulamos complicados processos que emperram a exploração das possibilidades de sermos humanos muito mais do que desenvolvemos uma prática reflexiva na criação de nossas subjetividades dentro de nossa cultura. Não praticamos filosofia no cotidiano. A postura do senso comum com relação ao conhecimento é mais de crença na ideologia da ciência, das tradições, da lógica da indústria que de construção autônoma e crítica de si e do mundo. (ASPIS, 2004, p. 309)

Pensar criticamente necessita sair da zona de conforto das opiniões formadas, sendo a tecnologia uma das responsáveis pela reprodução de opiniões diversas sobre os mais variados assuntos. Há um desconforto nesse processo, assim como ocorre o espanto do filósofo quando está em frente ao vazio do real, ao caos. Em seus escritos, Silvio Gallo argumenta que:

Nessa direção, penso que podemos investir em pensar a educação filosófica como uma forma de resistência. Resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas. Resistência singular de si mesmo contra um mundo de finalidade generalizadas. Dizendo de outro modo, reivindico a possibilidade de afirmarmos: “conheço filosofia e sou cidadão”, em vez de “sou cidadão *porque* conheço filosofia”. (GALLO, 2012, p. 22, grifo do autor)

Mostra-se um grande desafio ensinar filosofia na atualidade, pois a filosofia tem que ser viva, estar próxima da realidade dos educandos. Deve, em certa medida, atender aos seus anseios, mas principalmente muni-los de pensamento crítico de si e do real, das informações que são compartilhadas no senso comum, para que possam trilhar um caminho guiados pela atitude filosófica.

Praticar filosofia, ensinar o exercício filosófico em nossos dias é, pois, uma segunda resistência: a resistência contra a opinião, que anuncia pôr ordem no mundo. O exercício filosófico é assim um exercício de

desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos. (GALLO, 2012, p. 25)

É nessa resistência que reside a prática docente e o fazer filosófico do professor-filosofo. Suas aulas são espaços de criação, recriação e expansão do conhecimento. Deve-se lançar mãos dos conceitos filosóficos para que instigue a autonomia e criticidade nos alunos-filósofos em potencial. A prática do professor de filosofia vai além da sua sala de aula (ASPIS, 2004; GALLO, 2012). Mediar o conhecimento filosófico para causar mudanças na visão de mundo, subjetividade e realidade dos educandos é o principal caminho para aproximar-se da autonomia, criticidade e finalmente, segundo os documentos oficiais, desenvolver a consciência cidadã dos indivíduos.

3 A FILOSOFIA E OS SABERES DO SUL

Para despertar uma tomada de consciência de um exercício pleno da cidadania de forma crítica, autônoma e responsável dos educandos a partir do ensino de filosofia deve-se refletir acerca de um fazer filosófico do hemisfério sul. Observar e debruçar sobre as teorias que pensam a partir das epistemes subalternizadas da América Latina e do continente Africano. Reflita-se quanto ao poder hegemônico da episteme europeia com o projeto colonial de exploração e extermínio dos povos e culturas do sul, e a enunciação de vozes e saberes contra o apagamento sistêmico de saberes provocado pelas estruturas econômicas, sociais, culturais e ideológicas desenvolvidas nas sociedades europeias e implementadas nas sociedades dominadas durante o período colonial, assim como os reflexos ainda hoje latentes desse processo.

3.1 O projeto da modernidade

No processo de colonização da América muitas eventualidades ocorreram em contato com as diversas etnias. Primeiramente entre o contato dos europeus e nativos da então nomeada América, escravizados e explorados pelos colonizadores em sua força como mão de obra e seus recursos naturais para a Espanha e Portugal, e as etnias africanas que passaram pelos mesmos processos, após sendo deslocados e tratados como mercadorias/objetos para servirem de mão de obra escrava para diversas colônias e metrópoles europeias.

Segundo Funari e Piñón (2011) a expansão colonialista dá-se por questões econômicas, religiosas e de poder, nações europeias que buscavam expandir seus territórios, explorá-los e implementar suas concepções racionais e ideológicas. Buscou-se diversos instrumentos para que seus objetivos fossem alcançados de forma satisfatória, principalmente na busca pela normatização, extermínio e assimilação de diversas etnias nativas americanas e africanas.

Essa expansão colonialista dava-se pela ótica da modernidade defendida pelas sociedades europeias e a consolidação das Nações-Estados. Na construção do Estado estava imbricada a padronização dos indivíduos para a consolidação do exercício do poder, gerando uma imagem de uno, dessa forma, excluindo a

multiplicidade e singularidades de modos de vida, principalmente na promoção da racionalidade. O projeto de modernidade era fortemente aliado ao processo de cisão entre o homem e a natureza, intensificando o uso da razão para dominar a natureza por meio da técnica e da ciência. Santiago Castro-Gómez destaca que:

[...] O papel da razão científico-técnica é precisamente acessar os segredos mais ocultos e remotos da natureza com o intuito de obrigá-la a obedecer nossos imperativos de controle. A insegurança ontológica só poder ser eliminada na medida em que se aumentem os mecanismos de controle sobre as forças mágicas ou misteriosas da natureza e sobretudo aquilo que não podemos reduzir à calculabilidade. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80)

O autor ainda argumenta, baseado nos estudos de Beatriz González Stephan, sobre as práticas utilizadas para moldar o cidadão latino-americano, lançando mão da gramática da língua, da urbanização e da constituição. Pois está na escrita a legitimidade da construção e caracterização de uma civilização em moldes ocidentais. Quanto ao processo de urbanização está imbricado na disciplina dos sujeitos, de forma corporal e mental por meio do controle, para que possam ser úteis ao Estado. Através da escrita se constroem as leis que regem o Estado que esboça a identidade dos cidadãos, e é implementado a partir de instituições que são legitimadas pelo domínio da escrita como escolas, hospitais e prisões, além de discursos expressos em mapas, manuais, tratados e constituições. Nesse caso dá-se como exemplo a constituição venezuelana de 1839, que eram considerados cidadãos apenas os homens que eram casados, maiores de 25 anos, alfabetizados e que possuíssem renda e propriedade privada (STEPHAN apud CASTRO-GÓMEZ, 2005). Dessa forma:

[...] A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da “cidade letrada”, reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81 – 82)

Para Edgardo Lander (2005) o neoliberalismo é um discurso hegemônico imposto como modelo civilizatório com valores específicos de humano, natureza, história e progresso da sociedade liberal moderna como uma forma unilateral de sociedade. Sua hegemonia torna-a um modelo cristalizado no ocidente caracterizado por um conhecimento objetivo, científico e universal com uma construção narrativa histórica edificada em processos de discursos dominantes e reprodução do poder dessa ordem social. A construção dessa ordem forma-se a partir de uma abordagem local, europeia, num caráter universal esculpido nessa experiência histórica que, ao ser imposto como moderno e caminho único para as sociedades, reserva o desaparecimento ou exclusão/marginalização para aquelas que não aderem a essa conjuntura social.

Para uma análise a desconstruir essas dimensões dos saberes modernos dominantes há dois pontos ressaltados, sendo eles a (1) partição do mundo real e a (2) articulação dos saberes a partir da organização do poder. A primeira dimensão tem sua gênese nas rupturas ontológicas, a desconexão entre o homem e a natureza reforçado pela origem religiosa judaico-cristã estabelecendo limites entre o homem e a natureza, avalizando o domínio de um sobre o outro. A cisão entre mente e corpo evidenciando uma dicotomia entre razão e mundo, afirmando o poder e dominação. (LANDER, 2005)

Quanto ao segundo ponto, o principal contato e reprodução de marginalidades diante ao poder e dominação etnocêntrico é o processo de colonização do sul. Sociedades europeias que em processo de exploração utilizaram de artifícios que causaram genocídio e etnocídio de diversas sociedades, matando-os, combatidos e a ocorrência de seu desaparecimento, ou modificando-os para inseri-los em sua lógica racional, construindo bases políticas, jurídicas, econômicas e ideológicas em territórios sulinos causando exclusão de cosmologias e narrativas diversas, caracterizando e reduzindo corpos e indivíduos a objetos e na maioria dos casos a *abjetos* onde são destituídos esses sujeitos a possuírem direitos e serem considerados humanos.

A partir desse projeto de modernidade, baseado nessa racionalidade eurocêntrica, são construídas e moldadas as subjetividades, a imagem do outro, por meio desses sistemas de poder. Como por meio das ciências sociais são articulados os conceitos de raça e cultura que subalternizam as culturas e sociedades não-

européias, fazendo com que a dominação do colonizador seja justificada por esse discurso. Causando o extermínio ou assimilação, pois “a maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83)”.

Com a imposição do controle político, econômico e ideológico da Europa sobre o resto do mundo houve uma homogeneidade e a constituição de um sistema-mundo, como argumenta Quijano (2005), de um padrão específico de poder e de uma construção única das narrativas, o que imbricou na construção de novas identidades dos povos não-europeus a partir do olhar e perspectiva do colonizador. Conseqüentemente:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 110)

Segundo o autor os colonizadores exerceram diversos processos para garantir a sua dominação sobre esses povos, desapropriando-os de seus valores culturais, simbólicos, religiosos, econômicos e sociais, para garantir a efetividade do domínio colonial sobre os mesmos. Sem suas palavras, os colonizadores:

[...] Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. Sem dúvida muito menor foi a repressão no caso da Ásia, onde portanto uma parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser

preservada. E foi isso, precisamente, o que deu origem à categoria de Oriente. Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p. 111)

O primeiro paradigma que regeu o contato entre nativos e não-nativos foi o extermínio, onde os europeus a partir da sua estrutura de pensamento de poder e controle, baseada na cisão ontológica entre ser e não-ser (homem/natureza, corpo/mente), não compreendiam suas manifestações culturais e estruturas sociais, viam-nos como seres sem alma e que estes deveriam ser mortos e qualquer forma de extermínio seria perdoada por Deus. Evidenciando a prática etnocêntrica considerando os valores europeus como superiores, válidos e únicos que justificavam o extermínio. Logo após a publicação da bula papal em 1537, foi argumentado pela Igreja que os habitantes do Novo Mundo possuíam alma e conseqüentemente eram considerados seres humanos. Infelizmente a posição da Igreja não refletiu em nada na prática dos colonizadores, visando apenas o domínio territorial aos moldes do eurocentrismo e desejos das Coroas europeias. (MUNDURUKU, 2012)

O paradigma integracionista via nos nativos a necessidade de assimilá-los a sociedade moderna europeia, vendo-os como seres primitivos, povos que não evoluíram como os colonizadores, então era de responsabilidade destes levar a “civilização” aos nativos do Novo Mundo. Viam de forma hierarquizada a cultura dos povos originários, menosprezando suas formas de educar, viver, representações religiosas, cosmológicas e de organização social, justificando a escravidão e a evangelização desses povos.

Os povos oriundos da África foram submetidos a escravidão e tortura desumana, sua força de trabalho foi utilizada em todas as províncias da Colônia portuguesa, no Nordeste com a produção de cana de açúcar, no Sudeste nas lavouras cafeeiras e no Sul na pecuária extensiva. Em ambas as províncias o tratamento com os negros era subumano, tratados como propriedades dos latifundiários. Ao sul ocuparam as regiões de fronteiras junto com os índios nas estâncias trabalhando

como peões, para afirmar as fronteiras do Estado, ocupando o território, depois passando por um processo de higienização, onde o governo provincial incentivou a vinda de indivíduos brancos de outras províncias para as fronteiras por finalidade de “clarear” (ASSUMPÇÃO, 2011). O incentivo da migração europeia também foi fomentado pela ideologia do branqueamento, um discurso de caráter eugenista que visava branquear a população brasileira, ao trazer indivíduos europeus para habitarem o Brasil, com a justificativa de que geneticamente os indivíduos brancos seriam mais fortes e a sociedade brasileira se tornaria branca e bem vista aos olhos da Europa (SKIDMORE, 1976; CHIAVENATO, 2012).

3.2 Os dispositivos da colonização

Os escritos históricos apenas narram a história a partir dos indivíduos brancos oriundos da Europa, personalidades que trouxeram a civilização e a salvação para os demais povos, retratando-os como primitivos, e para que afirmassem a implementação do Estado descreveram que os nativos foram amigáveis e adeptos a investida europeia, um bom selvagem, enquanto os negros trabalharam e dedicaram-se de forma exemplar a construção do país, sendo pacíficos diante ao trabalho escravo. Afirmando a dominação europeia, ocidental, sobre o outro.

Para Foucault (1998) o poder é essencialmente repressivo, agindo sobre a natureza, indivíduos, instintos e classes. O poder se desdobra nas relações de forças. O autor argumenta que o mecanismo do poder é a repressão, assim como, o poder é a guerra. Após ocorrer a guerra para estabelecer o poder há a consolidação dessas forças através da política, instaurando e consolidando as instituições que fazem a manutenção desse poder. Bem como:

[...] se é verdade que o poder político acaba com a guerra, tenta impor a paz na sociedade civil, não é para suspender os efeitos da guerra ou neutralizar os desequilíbrios que se manifestaram na batalha final, mas para reescrever perpetuamente essas relações de força, através de uma espécie de guerra silenciosa, nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e até no corpo dos indivíduos. [...] (FOUCAULT, 1998, p. 176)

O exercício do poder e da consolidação está atrelado ao exercício de discursos e o gerenciamento dos espaços, corpos e subjetividades dos indivíduos por meio das instituições do Estado. Nessa abordagem nota-se o dispositivo de poder discutido por Foucault (1998), formado por um conjunto de instituições, leis, medidas administrativas, produções científicas, proposições filosóficas e morais que estabelecem um poder que se reproduz de forma estratégica dominante, partindo da heterogeneidade, articulando aquele que domina e o que é dominado. Forjando o indivíduo “normal” e “aceitável”, caracterizando aquele que não é um ser, e esse dispositivo articula-se em práticas e saberes baseados em uma racionalidade do poder.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (FOUCAULT, 1998, p. 244)

Esses discursos moldam os indivíduos e os ambientes, ao imperialismo europeu, faz com que ocorram diversas atrocidades aos seres que não se encaixam nas representatividades do dispositivo. Em recorte ao hemisfério sul, os corpos não-brancos que possuem manifestações culturais, simbólicas, saberes e representações demasiadamente diferente das representações do dominador, e dessa forma submetidos aos discursos e instituições que tentam os modificar para que se tornem próximos ao padrão ideal do ser branco, heterossexual, cisgênero e cristão. Indubitavelmente resultando na promoção do genocídio, etnocídio, aculturação e conseqüentemente perdendo-se diversas culturas que sofreram muito com esse contato racional do poder ininteligível para as demais sociedades não-europeias. Michel Foucault entende o dispositivo como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma emergência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (1998, p. 244).

Boaventura de Sousa Santos (1999) descreve que o paradigma da ciência estava na produção de conhecimento unilateral, apenas um conhecimento válido,

considerado universal. Como resultado validando apenas um discurso diante a produção de conhecimento, dado de forma intemporal, determinista e previsível, visando o progresso científico e tecnológico da sociedade europeia. O autor discorre sobre o conceito de epistemicídio que se constituiu num dos mais eficazes dispositivos da dominação étnica, legitimando apenas uma forma de conhecimento, marginalizando e assassinando as demais, e reproduzindo seus saberes sobre esses grupos dominados. Privando formas racionais e culturais dos outros em prol da dominação colonial, visto que esses saberes mantinham vivas as dinâmicas sociais desses povos. Esse processo mostrou-se altamente nocivo para pensar em alternativas contra os problemas e crises presentes a níveis globais nesse sistema-mundo ocidental, visto que foi um processo compulsório e imperativo de assimilação de um conhecimento único. Nas palavras de Boaventura:

[...] Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que a sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam. O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão comunista (nesses domínios tão moderna quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1999, p. 283)

Há a formação de limites entre o mundo moderno e o colonial, caracterizando como um pensamento abissal, o qual impõe um limite que caracteriza o Eu ocidental e o Outro. Ao Norte está disposta a realidade, o conhecimento, a ciência e o legal, enquanto, ao Sul, “para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2007, p. 71). Para as sociedades modernas existe a emancipação e o direito, enquanto aos territórios explorados, colonizados, há apenas a apropriação e a violência, e assim foram construídas as estruturas visíveis e invisíveis da realidade social.

[...] No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas. Já que a validade universal da verdade científica sempre é reconhecidamente muito relativa — pois só pode ser estabelecida em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos —, de que modo ela se relaciona com outras verdades possíveis que até podem reclamar um estatuto superior mas que não podem ser estabelecidas conforme o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa? Essas tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha. Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. [...] (SANTOS, 2007, p. 72 – 73)

Contudo essas linhas entre o pensamento abissal e o resto dos conhecimentos que são considerados insuficientes, ilegais, crenças, magias, visto apenas como objetos de estudo para a ciência eurocentrada, sofre um deslocamento com o surgimento e intensificação das vozes dos indivíduos subalternizados diante a destituição do acesso à direitos, fadados a violência e silenciamento.

[...] Nos últimos sessenta anos essas linhas sofreram dois grandes abalos. O primeiro teve lugar com as lutas anticoloniais e os processos de independência das antigas colônias. O outro lado da linha sublevou-se contra a exclusão radical à medida que os povos que haviam sido sujeitos ao paradigma da apropriação/violência se organizaram e reclamaram o direito à inclusão no paradigma da regulação/emancipação. [...] (SANTOS, 2007, p. 77)

Esse processo de enunciação epistêmica ficou conhecido como teoria/estudos pós-coloniais. Essas tensões ocorrem desde os últimos sessenta anos com as lutas anticoloniais e a busca pelo direito e acesso à cidadania e emancipação. Em contrapartida, essas lutas não destruíram a ruptura entre o sul e norte, mas os dispositivos de dominação atualizam-se diante a um mundo globalizado, capitalista e neoliberal. O subalternizado continua a ser silenciado na metrópole, assim como nos locais marginais. (SANTOS, 2007)

As elites intelectuais africanas e da diáspora africana, que são indivíduos africanos e descendentes que se encontram nas metrópoles e na América Latina,

produziram seu pensamento em resposta as transformações ocorridas no sistema-mundo colonial, “é igualmente uma resposta à grande transformação do mundo provocada pela consolidação da Revolução Industrial, que criou novos modos de produção, organização social, formas de pensamentos e estilos de vida” (BARBOSA, 2020, p. 14). Inegavelmente a enunciação desses discursos contra hegemônicos ocorreram antes da consolidação da Conferência de Berlim, em 1884 – 1885, quando o território africano foi dividido entre as potências europeias.

Antes da Conferência de Berlim, cerca de 20% do território africano já vivia em condições coloniais ou semicoloniais. Eram porções relevantes do continente: na África Ocidental, as regiões costeiras e ilhas do Senegal, a cidade de Freetown e seus arredores (Serra Leoa), as regiões meridionais da Costa do Ouro (Gana), e o litoral das regiões de Abidjan (Costa do Marfim), de Porto Novo (Benim) e de Lagos (Nigéria). Na África Setentrional, a Argélia. Na África central, os portugueses estavam no litoral de Moçambique e Angola. A África Meridional estava largamente ocupada pelos europeus. (BARBOSA, 2020, p. 14 – 15)

Esse contato fez com os africanos se formassem nas línguas europeias e na fé cristã, levando alguns africanos abastados a estudarem e se formarem academicamente na Europa, como também haviam africanos libertos que estudavam com a ajuda de abolicionistas desde o século XVIII.

[...] No entanto, o que distingue o século XIX do período anterior é que, nesse momento, se trata de uma inter-relação mais profunda e consolidada. Algo que permitiu o nascimento de uma intelectualidade africana dentro dos moldes europeus de época, tanto em termos qualitativos (por sua função e qualificação formal) quanto quantitativos (dado número de integrados). Por isso, é o século XIX que marca o nascimento no pensamento africano contemporâneo. (BARBOSA, 2020, p. 16)

Nessa promoção do pensamento africano contemporâneo ouvir a construção da herança africana com influências de tradições ancestrais, buscou-se a condenação do racismo e da escravidão, além da promoção do ideário e construção da identidade africana. Esses discursos buscavam por constituição política, institucionais, econômicas, nacionais e subjetivas, alicerçados em pensamentos africanos em busca do autodesenvolvimento. Também houveram teóricos que buscaram pensar sobre teorias e discursos europeus em moldes africanos, como por exemplo o marxismo.

Esse movimento de resistência e produção intelectual se intensificará no século XX, principalmente entre os anos dos entreguerras, de 1917 a 1939, com a resistência do movimento nacionalista africano. Onde organizações e sindicatos constituíram críticas duras ao sistema colonial e intensificou-se a militância havendo revoltas populares contra o colonialismo com greves e boicotes. Houve também o fortalecimento do movimento pan-africanista, onde intelectuais e artistas africanos, e afrodescendentes da América Latina, Europa e Estados Unidos, pensavam num universo intelectual e cultural africano e negro, sendo uma crítica contra o capitalismo, mas não aderindo ao socialismo. (NOGUERA, 2014; BARBOSA, 2020)

Uma teoria importante desenvolvida principalmente na África francófona, foi a *negritude*. O qual foi cunhado pelo poeta e político Aimé Césaire em 1939. Tratando-se de uma tomada de consciência dos aspectos de ser negro, visando uma projeção universal para o enaltecimento da humanidade, de forma revolucionária. Barbosa, mencionando o pensamento de Kabengele Munanga, argumenta que “a Negritude foi formada quando o negro intelectual descobre que uma possível solução para essa situação residiria na retomada de si, na negação do embranquecimento e na aceitação positiva de sua herança cultural” (2020, p. 46). Consequentemente tornou-se uma teoria política universal, fazendo parte de movimentos sociais e de análises das ciências humanas de estudos africanos e diaspóricos. Principalmente entre as décadas de 1940 e 1950, visto que:

[...] é um período de eboição política da luta anticolonialista e anti-imperialista. É verdade que ainda não havia países independentes na África sul-saariana, o primeiro será Gana (ex-Costa do Ouro) em 1957. Todavia, os movimentos pela Descolonização Africana já eram uma força política poderosa e quase incontrolável em muitos países, como Senegal, Congo, Nigéria, Guiné e justamente em Gana, é claro. Não por acaso, estávamos próximos do “ano glorioso” de 1960, quando dezesseis países africanos adquiriram sua independência na África Ocidental. É importante lembrar da mesma forma que nessa época tinha acabado de ocorrer a Conferência de Bandung (1955), que é o marco fundador do Terceiro Mundo enquanto bloco político. (BARBOSA, 2020, p. 49)

Nos estudos de Walter Mignolo há a reflexão acerca do conceito de *decolonialidade* direcionado para âmbitos além dos estudos pós-coloniais de desconstrução do projeto colonial, sendo também uma ruptura dos estudos acadêmicos (MIGNOLO, 2018). Partindo do conceito de colonialidade do poder de

Quijano (2005), que é a relação de produção da matriz do poder colonizador na política, economia, natureza e recursos naturais, subjetividade e conhecimento. Havendo a necessidade de ruir essa matriz de poder, de tal forma que existe a continuidade da subalternização dos indivíduos, apenas havendo novas formas de controle e atualização dos seus dispositivos. A colonialidade é parte constitutiva e inseparável da modernidade. (MIGNOLO, 2010; BALLESTRIN, 2013; OLIVEIRA, 2021).

3.3 A filosofia pela ótica decolonial

Nesse processo de atualizações e continuidade do controle por meio da colonialidade/modernidade há a enunciação de narrativas que combatem e fazem resistência contra essas violências. Inegavelmente pode-se pensar, refletir e anunciar a filosofia nessa perspectiva. Dussel argumenta sobre a articulação de uma filosofia formada a partir de movimentos geopolíticos, havendo a construção do pensamento filosófico tendo como centro a Europa. Uma formação ontológica, do ser, construindo o ser e o não-ser, aqueles que não são europeus, surgindo a partir de um discurso de dominação e opressão sobre homens e culturas. Inicialmente essa relação é estabelecida entre a Europa e Oriente, até que o oceano atlântico é explorado e descobrem-se povos que necessitam da intervenção da racionalidade do ser. (DUSSEL, 1982)

Esse movimento de expansão amplia a relação de centro e periferia. Contudo, diante aos conflitos no centro (Europa), a matriz do controle sofre uma alteração com a ocorrência das guerras militares e ideológicas durante o século XX, o que faz com que Estados Unidos emergjam como uma grande potência econômica e política mundial e estabeleçam uma nova dinâmica de sistema-mundo. Segundo Dussel:

Chegada a Segunda Guerra Mundial, emerge um novo poder mundial. Os Estados Unidos repartem o mundo em Yalta. Repartem-se então as colônias do império inglês e o que resta do francês e de outras nações européias. Os heróis da emancipação neocolonial têm um espaço político ambíguo. Mahatma Gandhi na Índia, Abder Nasser no Egito, Patricio Lumumba na África, pensam na liberdade, mas não têm consciência de que passarão das mãos da Inglaterra, França ou Bélgica para as mãos dos Estados Unidos. Como na etapa do primeiro colonialismo (...), a filosofia tem um rito material para ser pensado

filosoficamente. A liberdade é mais uma utopia distante do que uma realidade próxima. Todavia, não houve uma firme e expressa filosofia da emancipação nacional anticolonial. Somente houve manifestos, panfletos, obras políticas (que incluem implicitamente uma filosofia, mas que não é filosofia em sentido estrito). [...] (DUSSEL, 1982, p. 19)

Partindo dessa perspectiva Enrique Dussel proporá a articulação de uma filosofia bárbara, oriunda da periferia mundial, a *filosofia da libertação*, visto que, a filosofia nas colônias foram apenas reproduções da epistemologia europeia e propagação do domínio colonial e neocolonial. Essa abordagem filosófica vai agir:

Contra a ontologia clássica do centro, desde Hegel até Marcuse, para mencionar o mais lúcido da Europa, levanta-se uma filosofia da libertação da periferia, dos oprimidos, a sobre que a luz do ser não pode iluminar. Do não-ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério do sem-sentido, partirá o nosso pensamento. Trata-se, portanto de uma “filosofia bárbara”. (DUSSEL, 1982, p. 21)

O autor pensará em enunciações filosóficas que desconstruam a ontologia e foquem na construção metafísica, para que se pense numa totalidade e realidade a qual o ser e o não-ser sejam desconstruídos e haja o Outro. Partindo dessa perspectiva há o processo de proximidade entre o Outro, sendo ela homem-homem e homem-natureza, garantindo uma perspectiva de libertação filosófica e política entre dominador e dominado, visando a viabilidade de pensar na utopia presente que seja possível ao Outro periférico, visto que existe o domínio erótico, econômico, político, filosófico e pedagógico. As enunciações que provoquem fissuras e rompam com o sistema-mundo vigente são necessárias. (DUSSEL, 1982)

A filosofia da libertação é um marco político diante ao domínio geopolítico da filosofia que estabelece relações de poder, impedindo o esclarecimento da sociedade, principalmente com a relação entre instituições, ideologias dominantes e o domínio do povo por meio desses dispositivos discursivos. A reduzir a capacidade de reflexão crítica dos indivíduos diante a realidade e a razão. Dessa forma torna-se um marco político para as classes oprimidas. (DUSSEL, 1982)

Os estudos de Renato Nogueira (2014) corroboram para a análise da produção do conhecimento, em especial o filosófico, em contexto geopolítico, visto que esse conhecimento é oriundo de uma localidade que fundamenta racionalmente a razão universal e o sujeito universal, sendo depois, implementado no mundo por meio do

projeto colonial. Formando uma razão metonímica que se desenvolve pelo todo, um conhecimento unilateral, assim:

[...] A razão metonímica, que está na base de alguns argumentos filosóficos, é sempre um instrumento epistemicida, isto é, desqualifica e recusa os saberes que não se enquadram em seus registros. Para dizer de outro modo, o que está em jogo aqui é uma briga contra a colonização do pensamento. [...] (NOGUERA, 2014, p. 32)

Para descolonizar o pensamento e a produção de conhecimento, diante a cristalização do conhecimento em viés étnico-racial dominante, Noguera (2014) abordará o conceito e a dinâmica do afroperspectivismo. Esse conceito está alicerçado em diversos conceitos, sendo eles o de pluriversalidade, quilombismo, afrocentricidade e perspectivismo ameríndio. O paradigma da pluriversalidade está relacionado aos estudos de Mogobe Ramose sobre a enunciação da filosofia além do pensamento de uma filosofia única, pensando o universal como perspectiva única para visualizar o mundo, o que causou a exclusão do Outro em sua especificidade. Partindo de uma análise pluriversal para buscar novas perspectivas para pensar o mundo, acoplando ao pensamento filosófico os pensamentos oriundos de outros indivíduos, sendo eles africanos, latino-americanos e asiáticos, por exemplo. (RAMOSE, 2011)

O quilombismo está relacionado aos estudos de Abdias do Nascimento, que está ligado a ocorrência dos quilombos no Brasil durante o período colonial. Mostrando a força da coletividade contra o poder europeu. Nascimento (1980) discorre sobre o quilombismo ser uma forma de pan-africanismo na América Latina, uma forma de resistência comunitária, horizontal, centro de resistência física e cultural. Além de preservar os saberes trazidos da África, promover novas formas políticas, sociais e intelectuais diante ao projeto europeu, “a esse complexo de significações, a essa *práxis* afro-brasileira, eu denomino quilombismo” (NASCIMENTO, 2009, p. 203, grifo do autor). Para Nogueira:

[...] O quilombismo se assenta numa cosmovisão que tem nas sociedades ancestrais africanas um importante cânone. Ora, esse cânone está longe das ideologias românticas de *salvação* ou síntese dialética, mas se encontra dentro de um entendimento que a filosofia política sempre passa por uma cosmovisão espiritual. O quilombismo

é a espinha dorsal política que dá o sul da afroperspectividade. [...] (Nogueira, 2014, p. 47, grifo do autor)

O conceito de afrocentricidade é abordado pelo filósofo Molefi Kete Asante que constitui em pensar e atuar de forma política e epistemológica sobre a centralidade do pensamento negro na perspectiva da África e do processo de diáspora, para que indivíduos africanos e afrodiaspóricos se percebam como agentes atuantes de forma independente sobre a sua própria cultura e defendendo valores e elementos africanos como parte do projeto humano, dispondo de recursos psicológicos e culturais para desenvolver/avançar e exercer sua liberdade humana, sendo protagonista de seus processos econômicos, sociais, políticos e culturais. Sobre o conceito Asante argumenta que:

O propósito foi, desde sempre, criar espaço para seres humanos conscientes que, estando centrados, se comprometem com o equilíbrio mental. A ideia de *conscientização* está no centro da afrocentricidade por ser o que a torna diferente de africanidade. Pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntrico. *Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos*. Essa é a chave para a reorientação e recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente. (ASANTE, 2009, p. 94, grifo do autor)

Já o perspectivismo ameríndio está relacionado com os estudos do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro que a partir das análises antropológicas de comunidades amazônicas coloca em xeque a noção de dicotomia entre o homem e a natureza. Essa cisão, de base dualista, é confrontada com o conceito de *multinaturalismo* que discorre sobre o perspectivismo ou pontos de vistas dos homens e dos animais. Viveiros de Castro (2004) esclarece que para as comunidades ameríndias há uma relação diferente que a colocada pelo eurocentrismo de considerar o homem como algo diferente da natureza. Para esses povos há uma relação muito próxima entre o homem, animais, plantas e fenômenos naturais, de conformidade com a unidade de espírito e a multiplicidade de corpos, sendo os animais sujeitos também. Uma única cultura que é vivenciada por várias perspectivas.

Enquanto o pensamento ocidental considera tudo fora da cultura como um objeto a ser analisado e explorado, na perspectiva indígena todos são considerados sujeitos com subjetividades, a condição comum é a humanidade. Um ponto importante

dessa relação é o xamanismo, visto que é um processo de transcender as barreiras corporais entre os homens e os não-homens, uma administração e diálogo entre espécies que desenvolvem modos de conhecimento. Enquanto o ocidente objetifica ao conhecer o Outro, estabelece a relação de que o Outro é coisa, e tudo que não se torna objeto é considerado irreal. O xamanismo estabelece que “conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido — daquilo, ou antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um ‘algo’ que é um ‘alguém’, um outro sujeito ou agente. A forma do Outro é a pessoa (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 231)”

A articulação desses conceitos dá base para a abordagem do afroperspectivismo. Esse conjunto de abordagens garante com que surjam novas perspectivas para analisar, revisar e produzir conhecimento na filosofia, para além dos pensamentos abissais (SANTOS, 2007). Partindo de múltiplas perspectivas, visões de mundo, conhecimentos e cosmologias para entender o mundo e produzir um mundo do qual não seja baseado em centro e periferia, gerando conhecimentos e alternativas a partir da periferia do mundo.

Em linhas bem gerais, uma abordagem filosófica afroperspectivista é pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedade intercultural e não hierarquizada. (NOGUERA, 2014, p. 68 - 69)

Segundo Muniz Sodré houve a criação de uma autoimagem cultural europeia a qual o ato de pensar seria algo inerente às potências europeias, tendo como gênese a Grécia Antiga. O principal discurso dessa alegação da Europa moderna foi dos filósofos alemães que estabeleceram que a língua germânica seria sucessora do grego, garantindo a habilidade de filosofar à língua alemã. Heidegger alegava que o grego era uma língua privilegiada, porque ao se enunciar ocorria o logos, nomeando e criando as coisas (SODRÉ, 2017). Havendo um discurso de autenticidade que garante a validade de uma determinada sociedade acerca da racionalidade, o que lhe garante poder.

Tudo isso é evidentemente uma construção interessada, ou seja, uma interpretação enviesada no sentido de um domínio intelectual que corresponde em outros planos ao poder de colonização europeu e ao poder teológico de conversão de almas ao cristianismo. Essa construção pretende ser um fato absolutamente racional, mas é de fato um magno *sentir* político eurocêntrico, que traça fronteiras para a produção filosófica, ao mesmo tempo em que define o ponto de partida de sua exportação (mediada pelo cristianismo) para os receptáculos coloniais. (SODRÉ, 2017, p. 8, grifo do autor)

Os estudos de Sodré (2017) darão luz para a filosofia dos povos nagôs, os quais falam a língua iorubá, que foram os últimos africanos escravizados a desembarcarem nos portos brasileiros. Diferente da filosofia ocidental que o ato de pensar e filosofar é dado apenas como uma faculdade/ habilidade do homem branco, e sua validação está primeiramente no verbo e depois na escrita, a filosofia oriental (hindus, chineses e africanos) e seus atos imbricados são relacionados a vida, ao cotidiano, não são unicamente entendidos como a exterioridade da palavra e seus desdobramentos, mas, como o pensar filosófico impacta no ser, seu corpo enquanto unidade, até a corporeidade da comunidade. Em suas palavras:

[...] isto é, o processo verbal de pensamento perfaz-se no interior da pessoa, entendida em sua unidade com a comunidade, o que solicita o *corpo*, tanto individual quanto comunitário (a *corporeidade*) como âncora fundamental. Na realidade, pensamento nenhum emerge exclusivamente das palavras (que devem ser, antes, vistas como *meio de expressão*) e sim principalmente da *espacialidade* instaurada pelo corpo em sua vinculação ao entorno ético e existencial, portanto na relação concreta entre homens e natureza. (SODRÉ, 2017, p. 81, grifo do autor)

Dessa forma não há a separação entre corpo e espírito, homem e natureza, como foi pensado e implementado pelo projeto do pensamento moderno. Não há a separação entre o homem e mundo, ambos convivem e desenvolvem-se em interdependência, “trata-se, sim, da recusa de separação absoluta entre o dentro (o corpo) e o fora (o mundo), que leva a uma dimensão que transborde quanto às estruturas da representação restrita a palavra” (SODRÉ, 2017, p. 81).

Para Sodré os orixás, que são as divindades ancestrais, são equiparados ao conceito de arkhé, do grego que significa origem no sentido de princípio material das coisas. Essa construção de pensamento e representação está associado não só

apenas um critério religioso, mas também a critérios cosmológicos e de ética que dão uma direção para as dinâmicas, interesses e manifestações do coletivo.

A esse pensamento se deveram a recriação e a preservação de uma forma social caracterizada por organizações litúrgicas (*egbé*) ou comunidades-terreiros, que se firmaram como polos de radiação de um complexo sistema simbólico, continuador de uma tradição de culto a divindade ou princípios cosmológicos (*orixás*) e ancestrais ilustres (*egun*). [...] (SODRÉ, 2017, p. 90, grifo do autor)

Com a ocorrência da diáspora africana muitos pensadores africanos, e personalidades importantes para as sociedades nagôs, acabaram sendo escravizados, visto que algumas guerras que ocorriam na África geravam prisioneiros de guerra que depois eram comercializados para os portugueses, em sequência eram levados para as colônias. Houve um processo de desterritorialização e de territorialização, fazendo que surgissem terreiros, comunidades que seguiam as liturgias comunitárias da terra ancestral, resignificando os processos simbólicos, culturais e sociais com a necessidade de alimentar a resistência contra o projeto colonizador. Essa resignificação do espaço estava:

Impregnada por uma atmosfera afetiva estruturante, a memória incide principalmente sobre o modo de ser e de pensar afetado pela territorialização que, no caso dos nagôs, dá margem a vínculos comunitários particulares: é o *egbé* ou comunidade litúrgica, ou seja, um local que contrai, por metáfora espacial, o solo mítico da origem e o faz equivaler-se a uma parte do território histórico da diáspora, intensificando ritualmente as crenças e o pensamento próprios.[...] (SODRÉ, 2017, p. 92, grifo do autor)

A arkhé nagô está alicerçada ao coletivo, visto que a origem está relacionada ao retorno ao grupo, o que lhe garante continuidade. É também uma relação circular, pois há um retorno aos orixás, que representa o cosmológico, que denomina uma ordenação ética. E essa circularidade entre divindades e antepassados orbita sobre o pensamento africano e a sua ordenação. Bem como, a enunciação da arkhé nagô necessita de espacialidade e corporeidade, sendo imprescindível a ocorrência da *egbé*, a comunidade litúrgica, que é materializada nos terreiros onde os rituais são feitos e os mitos são atualizados, garantindo a circularidade e efetividade do pensamento.

Sendo o corpo um elemento muito importante. Enquanto no pensamento ocidental o corpo ganha status de passividade, sujeito a ser atravessado pelas representações e lógicas estruturais da sociedade, para as culturas orientais, em especial a nagô, o corpo é representação do cosmológico, pois o corpo possui o *ara* que é a parte material e o *emi* que é o princípio vital. Sendo composto por duas partes que são inseparáveis, o *ori* que é a cabeça que contém elementos ligados ao destino pessoal, e o *aperê* que é o suporte. (SODRÉ, 2017)

O conceito de axé é a potencialidade das coisas, responsável pela movimentação energética dos seres, e Sodré (2017) defende que é por meio do corpo, da corporeidade, que a potência do axé é expressada, principalmente com a música que é primordial para as liturgias da comunidade. A vibração da música, afinada com o axé, causa uma reação tanto auditiva, quanto tátil, gerando uma reação no corpo. Sendo um importante elemento das liturgias e ritos das culturas nagô, também reforçando a necessidade do corpo e do coletivo.

Essa perspectiva ressoa na cosmologia Tupy Guarani, em especial na etnia Mbyá-Guarani, onde o escritor e educador indígena Kaka Werá Jecupé buscou registrar e traduzir os cantos sagrados dos Guarani, os quais são a base para a vida, cultura e filosofia desse povo. Jecupé (2001) argumenta que há o grande som primeiro, Tupã Tenondé, que está relacionado a uma consciência suprema conhecida como Ñande Ru Tenondé, do espaço imanifestado, manifesta-se por meio da música, do ritmo que gera vidas. O prefixo *tu* significa som, e o sufixo *pan* significa totalidade, e *tenondé* significar início, conceituando o Grande Som Primeiro. A essência desse som primeiro é Ñamandu, o Imanifestado, o vazio e silêncio, que cria as coisas vivas. A partir desse som as coisas tomam forma. Caracterizando a potencialidade do Pai Primeiro, a essência criadora.

Inicialmente manifestando-se como um beija-flor, tendo em seu voo o primeiro olhar sobre a totalidade dos mundos dos espíritos. “Ainda hoje é sob essa forma frágil que se apresenta um mensageiro divino – aquele que vem da morada de Tupã – quando se quer transmitir uma orientação espiritual importante, ou um sinal de proteção” (JECUPÉ, 2001, p. 35). Cada humano possui uma alma-colibri (beija-flor) que tem morada no território de Tupã. Outro elemento de manifestação foi a coruja que simboliza a sabedoria e o mistério diante a imensidão da noite cósmica, são olhos

que observam e garantem o vínculo com a Consciência Suprema, guardando os segredos profundos dos seres. Kaka Werá Jecupé defende que:

Ela traz a qualidade da consciência do existir, percebe a existência e seu fluir, que na linguagem Guarani diz-se: *guero-jera, jera, mbo-jera* (“abrir-se, desdobrar-se, desatar-se de si”). O desdobrar das (sete) dimensões sutis e materiais é somente perceptível a esse olho silencioso que ancora no escuro sem temor. O escuro traduz as limitações das percepções que o mundo material proporciona. De acordo com esse olhar, o plano material é apenas um galho da grande árvore da vida. É desse escuro que a coruja vê o Todo-Árvore, um ângulo diferente da percepção do colibri. (JECUPÉ, 2001, p. 36, grifo do autor)

Para a tradição Mbyá-Guarani o som não é apenas rítmico, mas dinâmico. É a partir do som que os seres são criados, tomam movimento. Som e Ser possuem o mesmo sentido. Há o som que garante vida aos humanos, que dá movimento aos corpos, expressada pela palavra *ayvu*, traduzida como espírito. Há também mais dois desdobramentos da essência humana no espírito-sopro, como *ñe’eng* (alma) e *tu* (som-matéria, corpo) (JECUPÉ, 2001). Kaká Werá Jecupé diz que:

A tradição Guarani diz “*ñe’eng*” para designar a fala humana e aplica-o também para o cantar das aves, o chilrear dos insetos, etc. No entanto, dependendo do momento, esse significado se aprofunda: “*ñe’eng*” ganha o sentido de “porção divina da alma”, “palavra-alma”, assim como “*Ñe’em’g-ey*” é o espírito que os Seres-Trovões (deuses) enviam para que se encarne em um ser que está para nascer [...] (JECUPÉ, 2001, p. 55, grifo do autor)

O som é gênese, a potência do início, formando o mundo espiritual, material e organizando o mundo humano. Sendo a cosmologia, crenças e ensinamentos passados de forma oral pelas gerações, principalmente pelas palavras formosas primeiras, *ñe’e porã tenondé*, mantendo vivos os ensinamentos ancestrais milenares. Daniel Munduruku (2000) comenta que tudo está relacionado e tudo possui um espírito, os ancestrais falam que há uma teia a qual tudo está interligado, e a tradição oral e enunciação da ancestralidade é ato importante para a os indivíduos voltarem-se para a tradição, para ligarem-se à Mãe-Terra. Munduruku cita seu avô Apolinário onde:

[...] “Se vocês quiserem saber como foi o começo de tudo, perguntem ao nosso irmão mais velho, o fogo; se quiserem entender onde mora a alegria, pergunte à água cristalina, pois ela vem da fonte da alegria; querendo saber as notícias dos espíritos, questionem o irmão vento, pois ele vem de longe; se querem saber qual foi o som da criação, pergunte à Terra-Mãe, pois ela tudo gerou.” (MUNDURUKU, 2000, p. 32)

Esse processo de direcionamento à ancestralidade está ligado a memória. Pois na tradição do povo Munduruku se vive e presencia o presente, mas alicerçado ao passado, pois esse é referente a memória, onde surgiu a potência da criação e é ato no presente. Esses ecos do passado garantem a organização e direção dos povos conforme os ensinamentos, valores e condutas individuais e coletivas que regem a sociedade (MUNDURUKU, 2000). Assim é afirmado o respeito entre os seres e principalmente para a Mãe-Terra, aquela que os cuida e os alimenta de forma física e espiritual. Esse respeito é necessário para manter o equilíbrio e a harmonia entre o humano e os demais seres. A Terra é mãe, é sagrada e o vínculo se renova com o respeito e os rituais e assim são geradas posturas morais, éticas, estéticas, políticas, religiosas e sociais. Sem dúvidas:

Junto com os rituais de passagem que marcam uma mudança na vida social das pessoas, os povos indígenas desenvolvem toda uma visão filosófica da natureza, alicerçada em suas crenças pessoais que servem de base para a criação de regras sociais, políticas e religiosas que, por sua vez, dão sentido à existência física e cultural desses povos. (MUNDURUKU, 2000, p. 34)

Esses traços mostram que há uma enunciação de modos de vida, dos quais não há a cisão e hierarquização entre o homem e a natureza. Por exemplo, não existe um discurso de sustentabilidade pois esses modos de viver ocorrem na forte ligação entre o homem com a natureza, na dinâmica de reconhecimento da pluralidade de seres que são sujeitos (NOGUERA, 2015). Essas perspectivas epistemológicas e filosóficas de povos africanos e nativos da América, ressoam no conceito de multinaturalismo de Viveiros de Castro (2004), já supracitado, onde os aspectos ontológicos, do ser, tomam uma perspectiva mais ampla transcendendo a caracterização do Ser para outros corpos, assim como, para a coletividade. A unidade corporal é imprescindível para a produção de conhecimento.

Em suma, a partir dessas teorias, conceitos e reflexões pode-se tecer perspectivas para pensar e produzir a filosofia a partir de outros lugares geopolíticos que não sejam na relação central entre Europa e América do Norte, em especial a periferia do mundo. De tal forma que se dá atenção para os conceitos de afroperspectivismo de Renato Nogueira e da filosofia da libertação de Enrique Dussel, além da abordagem teórico metodológica da pedagogia das encruzilhadas, para que haja uma tessitura para o rompimento da cristalização da produção do conhecimento baseada na visão do hemisfério norte e sustentando um caminho para a emancipação e garantia do direito a humanidade aos sujeitos periféricos, sendo viável essa ruptura epistemológica do pensamento ocidental através da lei nº 11.645/2008 juntamente com o ensino de filosofia.

4 A LEI 11.645/08

A lei 11.645, de 10 de março de 2008, promulga a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos níveis fundamental e médio da educação, bem como é aplicado nas redes públicas e privadas. Visando a reflexão sobre o impacto de indivíduos negros e nativos que fizeram e fazem parte da construção e formação social, política, econômica e cultural do país. Garantindo a promoção de uma educação antirracista negra e indígena. Sendo um importante dispositivo de fomento para a reparação histórica, tendo a educação como uma via para esse processo de reparação histórica e cultural para esses indivíduos, inegavelmente auxiliando ao combate da desigualdade social, econômica e política do Brasil. Alterando o texto do Art. 26-A da Constituição Federal de 1988, discorrendo:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

Mas a positivação, o registro dessa lei, não se dá de forma cristalizada e pronta. Para que ocorresse esse avanço legislativo para os povos negros e indígenas na educação foi precedido de muita luta pelos movimentos negro e dos povos nativos. Feito com intenso debate, reflexão e mobilização daqueles que estiveram desassistidos e silenciados da, e pela, instituição escolar, e sobretudo pelo Estado. Sempre houve a mobilização do movimento negro para que suas reivindicações fossem atendidas pelo Estado. Após séculos de escravidão, com o processo de abolição, registrado com a lei áurea assinada pela princesa Isabel em 1888, os

indivíduos negros viram-se desassistidos pelo Estado, ficando confinados há ocuparem as periferias das cidades e se submetendo a empregos penosos e mal pagos (DUARTE, 2016).

Em seus estudos Silvia Duarte (2016) apresenta que durante o século XX houveram vários movimentos por melhores condições de trabalho dos negros juntamente com demais trabalhadores das indústrias da região sudeste, eclodindo na greve das Docas de Santos no Rio de Janeiro em 1912. Reivindicando melhores condições de trabalho e salário. O que garantiu a ascensão social dos trabalhadores negros no movimento político. A autora ainda discorre sobre a criação de associações culturais como grupos teatrais Negros Cia, Negra de Revista e Cia, sendo em 1927 criado “o Centro Cívico Palmares em que a prioridade era criar uma biblioteca para a comunidade negra ter acesso” (DUARTE, 2016, p. 19), garantindo a instrução e alfabetização dos indivíduos negros.

Com o Estado Novo, sob o regime de Getúlio Vargas, os movimentos sociais e a imprensa negra foram combatidas. Depois, em 1945, ressurgindo a partir da Convenção Nacional dos Negros Brasileiros, fortalecendo a voz negra no âmbito da imprensa. A partir da década de 1960, o movimento negro promoveu lutas e produção de arte e cultura com intencionalidade de resistência, sendo a partir de 1978, a unificação do movimento a partir da criação do Movimento Negro Unificado. “Dessa forma o Movimento Negro Unificado passou a se organizar e lutar por direitos Políticos e pela Igualdade Racial no Brasil” (DUARTE, 2016, p. 20).

Em seus estudos a autora Márcia Américo (2014) se debruçou sobre as reivindicações por direito social aos povos negros, principalmente sobre o acesso ao ensino público. Argumenta que a partir da metade do século XIX houveram decretos que impunham empecilhos para o ingresso de pessoas negras e escravizadas na educação, ou seja, um direito negado por tramites legislativos. Contudo, o movimento negro da época redigiu um documento denunciando a educação brasileira e propondo uma escola para as crianças negras.

Houve o impacto dos movimentos sociais sobre a legislação, e principalmente na Constituição Federal, em aspectos do reconhecimento da pluralidade da etnicidade brasileira. Márcia Cristina Américo destaca que:

Vale acompanhar a história de lutas políticas e jurídicas em movimento e em transformação da sociedade brasileira, que só foi possível pelas ações dos movimentos sociais, o qual envolve, neste caso, a especificidade da questão negra do nosso país, tendo como protagonista o movimento negro. Tratados Nacionais e Internacionais foram assinados pelos governos brasileiros, assegurando o reconhecimento da pluralidade brasileira em Convenções internacionais. Em 1986, em Brasília, foi realizada a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, promovido pelo Movimento Negro Unificado, em conjunto com várias entidades negras do país. Os participantes discutiram uma série de proposições, as quais foram inscritas e aprovados nos referidos artigos da Constituição Federal de 1988 reconhece as contribuições da matriz cultural indígena e afro-brasileira, sendo ela histórica e dialética, como elementos fundamentais no processo civilizatório da nacionalidade brasileira, sem desconsiderar a cultura de matriz europeia. (AMÉRICO, 2014, p. 523)

Junto com a Constituição Federal houveram vários decretos de convenções que discutiram sobre o direito das crianças e em consequência o acesso à educação, tanto quanto, decretos que garantiam a proteção de expressões culturais. Houveram dois pontos importantes do Movimento Negro que gerou impacto na educação, primeiro, em 1995, a *Marcha zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* que envolveu cerca de 30 mil pessoas, em Brasília, protestando em prol de ações para superar o racismo, gerando um documento ao qual foi entregue ao Presidente da República, materializando e mostrando a força da mobilização do Movimento Negro. Em segundo, dá-se no ano de 2001 quando houve a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, que foi realizada na África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas. Essa conferência garantiu a discussão sobre o compromisso com o combate ao racismo, intolerância, xenofobia, pobreza e subdesenvolvimento. (AMÉRICO, 2014)

Esses eventos garantiram a agenda da criação de ações afirmativas destinadas ao povo negro. De tal forma que, em 09 de janeiro de 2003, foi promulgada a lei 10.639/2003, que estabeleceu a necessidade de atribuir as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros ao Estado brasileiro, sendo obrigatória a inclusão dessa temática na rede de ensino público e privado. Em seu texto aponta que:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (...)

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003)

Depois essa lei é alterada com a publicação oficial da lei 11.645/08, já supracitada, que ganhou força com a articulação do Movimento Indígena sem respaldo da Fundação Nacional do Índio. Consequentemente a cultura e conhecimentos dos povos originários foram exaltados e acrescidos com a obrigatoriedade de ser estudada a temática indígena juntamente com a afro-brasileira. Sendo um avanço importante para a desconstrução do imaginário sobre o indígena tido como selvagem, demonstrando que esses indivíduos são sujeitos importantes para a construção histórica, cultural, social e econômica do país. (DUARTE, 2016)

Apesar da lei vigente ser a de 2008 existem trabalhos científicos os quais utilizam suas análises com foco na lei de 2003, segundo Renato Noguera:

[...] o uso da Lei 10.639/2003 é interpretada como um registro político que identifica nesse inciso marco legal um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro. Portanto, não se trata de ignorância legal; mas, opção política e pedagógica fazer uso da Lei 10.639/03 para se referir à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, da Lei 11.645/08 para se referir somente à História e Culturas Indígenas. (NOGUERA, 2015, p. 397)

Como resultado, é feito um marco político e histórico para o Movimento Negro e o Movimento Indígena para evidenciar a necessidade de dar atenção para a contribuição desses indivíduos marginalizados do saber, e silenciados de seus próprios conhecimentos. Não só como a instituição escolar é parte do Estado e nela se propagam as práticas racistas que a sociedade perpetua por meio de atitudes individuais, coletivas e institucionais. Esse processo é chamado de *racismo estrutural* que é discutido por Silvio Luiz de Almeida (2018) onde a estrutura do pensamento dominante (ideologia) e a construção histórica são regidas pelo racismo, mas não só em questão de pensamento, mas as práticas cotidianas são reflexos dessa estrutura

de pensamento, conseqüentemente as estruturas políticas, econômicas, sociais e institucionais reproduzirão essa exclusão dos indivíduos não-brancos, não permitindo o acesso e ascensão social, intensificando a desigualdade e marginalidade.

Em síntese, é imprescindível a salvaguarda jurídica dos professores a prática de ensinar as contribuições dos povos originários e afro-brasileiros na construção do Brasil. Contudo, é importante ressaltar a necessidade de investimento em formação continuada, em materiais didáticos e pedagógicos, a promoção de disciplinas na grade curricular de licenciaturas, além dessas temáticas estarem presentes no currículo escolar, como também garantir um ensino de conhecimentos plurais, caracterizando uma subversão epistemológica (ÂNGELO, 2019; AMÉRICO, 2014; MACHADO, ALCÂNTARA, 2020). Certamente é um dispositivo legislativo que garante um caminho para que se pense sobre uma educação crítica e que garanta a emancipação e o exercício pleno da cidadania dos educandos brasileiros. Sendo também esses aspectos percebidos na Base Nacional Comum Curricular em suas competências e habilidades propostas, visto que se alinha as leis e diretrizes que atravessam o escopo da educação e refletem-se em sala de aula.

5 UM BREVE OLHAR SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que dá fundamento para a organização e dinâmica da educação nas esferas da educação infantil, fundamental e do ensino médio, mas também ecoando na abordagem didática, pedagógica e metodológica que são desenvolvidas nos cursos superiores de licenciaturas. A base garante os conteúdos básicos, competências e habilidades para o desenvolvimento dos educandos a nível público e privado, sendo assegurado por pareceres e normativas federais destinadas à educação. Torna-se um documento referência e que garante o caminho para a elaboração de currículos das escolas, assim como na formação continuada dos professores a nível estadual e municipal da rede de ensino.

Sendo a base um aspecto fundamental para a educação brasileira, ela propõe competências gerais da educação, tanto quanto competências particulares das disciplinas e áreas do conhecimento. Para que haja a mobilização e exercício da aprendizagem sobre os conhecimentos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e comunicacionais proporcionando o desenvolvimento pleno do educando quanto a cidadania e diante ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018). A adoção de competências está em conformidade com as discussões e implementações dessa modalidade em currículos nacionais e internacionais, além de atender as avaliações internacionais da educação. Assim:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Com efeito, partindo da determinação da abordagem por competências e habilidades, há o direcionamento para uma educação de desenvolvimento integral dos educandos, sejam crianças, jovens e adultos. Essa abordagem tem como premissa a garantia de possibilitar aos educandos instruções e conhecimento crítico para que

possam desenvolver sua autonomia e tomar decisões assertivas quanto aos problemas do mundo, agindo com discernimento e responsabilidade.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Nesse íterim, existe uma garantia de uma abordagem educacional, de certa forma personalizada, com efeito da necessidade de adaptação da educação para os contextos do mundo globalizado, do mercado de trabalho, das intervenções digitais e da cultura juvenil. Destacando “a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15).

Há um desempenho para que haja a igualdade do acesso à educação, bem como a permanência de jovens e adultos. Para isso ocorrer de forma satisfatória deve-se dar atenção para as especificidades da comunidade escolar, levando em consideração os aspectos socioeconômicos, culturais e étnicos. Por certo, dá-se atenção ao processo de busca por uma equidade nos processos educacionais, colocando em destaque a superação das desigualdades entre os educandos, dando especial atenção aos povos nativos, povos quilombolas, afrodescendentes e pessoas com deficiência. Assim garantindo a liberdade administrativa das instituições educacionais em produzir e articular sua gestão e produção de currículos que melhor atendam a comunidade escolar (NETO; CASTRO, 2011).

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na

equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018, p. 15)

Debruçando-se sobre as competências gerais da educação, propostas pela Base Nacional Comum Curricular, pode-se destacar possibilidades filosóficas nas competências 1, 2, 5 e 7 se relacionando com os mecanismos e finalidades da filosofia, visto que se apontam a investigação, reflexão, análise crítica, argumentar sobre fatos a partir de conhecimentos e informações confiáveis, além de preceitos democráticos e comunicacionais a partir dessas abordagens. Na perspectiva do pensamento decolonial pode-se refletir e trabalhar com as competências 6, 9 e 10. A competência geral 6 argumenta sobre a valorização da diversidade de saberes e vivências de outras culturas para se apropriar desses conhecimentos em virtude de exercitar a cidadania, podendo se relacionar com os estudos de Renato Nogueira (2014) quando argumenta sobre o conceito e a abordagem do afroperspectivismo, além de estar alinhado com o discurso de Santos (1999) sobre a necessidade de utilizar outros conhecimentos além da matriz eurocêntrica/estadunidense para pensar em soluções do mundo contemporâneo.

Em relação a competência 9 há o exercício da empatia e do diálogo, respeitando as identidades, a diversidade dos indivíduos em suas culturas, conhecimentos e potencialidades, promovendo o respeito e a caracterização do Outro. Ressoando sobre a filosofia da libertação de Enrique Dussel (1982), que tem como propósito a construção e legitimação do Outro, como ser produtor de conhecimento e de sua realidade visando a liberdade epistêmica, econômica, erótica, pedagógica e política. Reconhecer o Outro periférico como sujeito detentor de direitos e conhecimentos é uma ruptura com a colonialidade e com o pensamento moderno. Por fim, a competência geral da educação 10 argumenta sobre autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação em modos de agir coletivamente e individualmente tendo princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, alinhando-se ao conceito de quilombismo de Abdias do Nascimento (2009), bem como vinculando-se com a importância da coletividade e corporeidade para os povos nagôs, apresentada por Muniz Sodré (2017).

Ao lançar o olhar para a parte destinada ao ensino médio, em especial na área de ciências humanas, nota-se o discurso da autonomia da cultura jovem e

protagonismo juvenil. Garantindo a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos no ensino fundamental. Esse aprofundamento dá-se pelo fato de os jovens terem uma maior capacidade e domínio sobre processos de abstração e simbolização através de diferentes linguagens, garantindo o estabelecimento de análise, hipóteses, argumentos, diálogos e o domínio sobre conceitos e metodologias da área de ciências humanas. (BRASIL, 2018)

Não raro, a área das ciências humanas é dividida em quatro temáticas, sendo elas: *Tempo e Espaço*; *Territórios e Fronteiras*; *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética*; por fim, *Política e Trabalho*. Sendo temáticas muito abrangentes, que garantem com que os currículos escolares possam atendê-las, bem como, garantir que possam ser construídos com as especificidades de cada região e comunidade escolar. A respeito de *Tempo e Espaço* há uma abordagem da comparação e observação da produção material e imaterial das sociedades, como demarcadores de tempo, além do espaço ser analisado por uma perspectiva histórica e cultural. Os *Territórios e Fronteiras* relacionam-se com uma abordagem eurocêntrica de pensar sobre o exercício do poder sobre o espaço geográfico, além da fronteira estar relacionada na dinâmica troca entre sociedades. Não abordando concepções de território dos povos nativos, ou até mesmo o quilombismo para ilustrar uma forma genuinamente brasileira para pensar e racionalizar o espaço diante a coletividade e diversidade.

Ademais, na temática *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética* há um discurso acerca do que é o ser humano, partindo principalmente da epistemologia dos pensadores gregos quando há a caracterização da natureza a partir da *physis*, conferindo-lhe unidade, e após pensando na metafísica, no que vem após o físico (CHAUÍ, 2000), garantindo uma cisão entre aquilo que é natural e o que é considerado do homem e produto da racionalização humana. Essa racionalização fará com que haja o domínio sobre a natureza e a produção de marcos físico, temporais, econômicos, políticos. Indubitavelmente gerando desigualdades e crises ambientais, segundo Horkheimer (2002) a razão cognitiva é associada ao saber viver, à sabedoria, razão essa que regula a razão entre as pessoas e a natureza; e a razão instrumental, que se refere ao agir sobre a natureza para transformá-la, tendo em vista a eficácia, à produção e à competitividade, sendo essa segunda razão intensificada e promovida, principalmente no sistema capitalista, sobrepondo-se a razão cognitiva e é a origem

da irracionalidade. Por outro lado, é citado no texto da base que ao movimentar a visão sobre as demais sociedades pode-se notar que haverá outras formas de pensar sobre a natureza e o humano, principalmente sobre os estudos que colocam em xeque o pensamento universal. “A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos” (BRASIL, 2018, p. 566 – 567)

Quanto a última temática, *Política e Trabalho*, a política é colocada na sua gênese grega, originada da filosofia grega, articulando as relações pensadas na polis, por cidadãos livres, iguais, portadores de direitos como igualdade perante a lei e o espaço para discutir e argumentar publicamente sobre as ações tomadas pela polis (CHAUÍ, 2000), o que garantiram a construção do Estado e seus gerenciamentos do capital humano, econômico, institucional e cultural. Na base:

A política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública. (BRASIL, 2018, p. 567)

Em seguida, o conceito de trabalho pode ser abordado por diversas perspectivas, sendo elas filosóficas, históricas e econômicas. Mas é importante ressaltar o impacto das práticas econômicas para a forma de gerenciar a natureza, o humano e as riquezas que são geradas a partir dessa atividade humana, e como são geradas as desigualdades dentro de uma produção econômica a nível global. Havendo também a caracterização do trabalho contemporâneo, principalmente a abordagem de empreendedorismo individual e a necessidade da educação financeira. Estabelecendo a necessidade da articulação entre trabalho, economia, tecnologia, produção e consumo nos estudos das ciências humanas. (BRASIL, 2018)

Dando atenção para as competências específicas, da área de ciências humanas para o ensino médio, pode-se notar que as temáticas são retomadas, mas

com habilidades mais específicas para desenvolver o aprofundamento nos conhecimentos anteriormente adquiridos no ensino fundamental. Incentivando o desenvolvimento de abstração, diálogo e domínio dos conceitos. As competências gerais ecoam processos e características do fazer filosófico, como a promoção de métodos e da própria ciência, defesa da democracia e dos direitos humanos, tanto quanto com o debate público com crítica, liberdade e responsabilidade visando o exercício da cidadania. Em destaque e reflexo no pensamento decolonial pode-se dar atenção a *competência específica 3*, a qual relaciona-se com a pluralidade de conhecimentos e dinâmicas sociais de diversos povos, na busca pela promoção de impactos econômicos e socioambientais concebendo “alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global” (BRASIL, 2018, p. 570). Assim:

Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens. (BRASIL, 2018, p. 574)

Contudo, quando se analisam as habilidades dessa competência específica o discurso de produção, consumo e trabalho são muito presentes. De tal forma que o pensamento de povos tradicionais é entendido como uma alternativa para pensar sobre atitudes sustentáveis, algo de rápida aplicação, não necessitando de um conhecimento profundo e reflexivo sobre essas epistemes. O que se pode relacionar com os estudos de Noguera (2015) onde o conceito de sustentabilidade é insustentável no conhecimento dessas tradições, pois elas existem a partir dessa relação mútua e íntima com a natureza, e suas dinâmicas sociais surgem a partir da natureza. Argumentar sobre a sustentabilidade é reduzir conhecimentos milenares ao olhar eurocêntrico diante aos problemas produzidos pelo mesmo epicentro, o hemisfério norte.

Apesar da criticidade, pluralidade e diálogo estarem presentes na redação da Base Nacional Comum Curricular, é sensível notar a presença de substantivos como trabalho, produção e consumo, não só como palavras presentes no sistema capitalista

global, mas gerando um caminho a ser seguido para desenvolver a educação brasileira a partir da década de 2021, principalmente com a lei federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto aos aspectos do ensino médio. Nessa reforma que é caracterizada como Reforma do Novo Ensino Médio, há a alteração da carga horária de 800 horas totais para 1.800 horas, além de estruturar a atual Base Nacional Comum Curricular homologada em 2018, onde ela tem definidas as áreas de conhecimento por: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. Quanto ao currículo das escolas o art. 36 garante a formação de itinerários formativos, sendo eles: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Contudo, o art. 35 – A (BRASIL, 2017) garante a obrigatoriedade apenas das disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa, nos três anos de formação do ensino médio. Por consequência, as instituições de ensino deverão assegurar a oferta das disciplinas obrigatórias, e dependendo de suas realidades e estruturas poderão ofertar os demais itinerários formativos e práticas de ensino, que também poderão ser trabalhados de forma transversal juntamente com as disciplinas de caráter obrigatório. Os itinerários de formação profissional poderão ser ministrados por indivíduos com notório saber e aprovados para exercerem o ensino. Os demais itinerários foram explicados pela secretária executiva do Ministério da Educação e Cultura, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista para a Revista Nova Escola. Onde:

Dúvida: A última versão do texto da MP apresentado pela Câmara dos Deputados estabelece que os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia deverão obrigatoriamente estar inclusos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso significa que estas disciplinas voltam a ser obrigatórias?

Resposta: “Não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar.” (SEMIS, 2017, on-line)

A partir da fala da secretária executiva nota-se a marginalidade que as disciplinas das humanidades estão sendo posicionadas, visto que são apenas ensino e práticas anexadas as disciplinas obrigatórias ou na condição de construção e execução de projetos interdisciplinares. De tal forma que se questiona nesses casos são as particularidades de cada disciplina, em especial da área das ciências humanas, em relação as metodologias específicas e, principalmente, ao ensinar os conceitos dessas disciplinas. Nesse sentido, Barbosa (2019) defende que as disciplinas das humanidades, e no caso da sua pesquisa referente a disciplina de filosofia, são marginalizadas do ensino, colocando-as e reduzindo-as para um lugar secundário no ensino, configurado e taxado como algo desprezível. Segundo o autor:

Nesse sentido, faz-se urgente analisar e apontar o desvirtuamento da educação no Brasil, que foge ao escopo sublime de formar e humanizar o homem e passa a servir aos interesses capitais que sobrepõem, de modo agudo, o tecnicismo da produção irrefletida sobre o desenvolvimento da natureza humana, reduzindo a educação a uma prática de adestramento que conduz o homem à pura e simples produção e consumo de bens. (BARBOSA, 2019, p. 452)

Indubitavelmente, é preocupante que as disciplinas que garantem caminhos e possibilidades para a formação real de cidadãos críticos e criativos, que propiciem o diálogo, relações responsáveis e sustentáveis, e resoluções para os problemas do mundo globalizado, sejam invisibilizadas e tomadas como descartáveis. Assim, faz-se essa observação, esse breve olhar com uma ótica decolonial sobre um dispositivo que rege a educação brasileira para que sejam pensadas alternativas para um ensino verdadeiramente próximo da realidade do Brasil, visto que é intensamente plural. Bem como na necessidade de enunciar as diversas perspectivas e conhecimentos do povo brasileiro, partindo da ancestralidade africana e dos povos nativos, além do conhecimento afrodiaspórico. Em suma, há a possibilidade de se pensar numa educação com viés decolonial a partir dos documentos que garantem base para a dinâmica educacional brasileira.

6 OS CAMINHOS DE EXU

A ancestralidade é ponto importante para as tradições nativas, asiáticas e africanas, em especial a tradição dos povos nagôs, que possuem a circularidade entre o passado e o presente, o que garante a produção do conhecimento a partir dessa relação. O aspecto ancestral é caracterizado pelas divindades conhecidas como orixás que evidenciam as narrativas cosmológicas e nessa relação da natureza, do que é físico, com o invisível, as ideias, estimulam a ordenação ética, estética, política e social a partir das narrativas dessas divindades. De tal forma que em suas potências é garantida “uma circularidade que alimenta o pensamento” (SODRÉ, 2017, p. 97).

Muniz Sodré argumenta que o destino possui uma intenção da vida que está ligado ao sensível e produz uma temporalidade diferente da historicidade, tencionando a materialidade e reproduzindo a própria imagem do homem na travessia de seu espaço. Essa temporalidade latente no destino está relacionada a ancestralidade, pois há uma articulação entre passado, presente e futuro que se relaciona com o enraizamento e fundação do grupo, e é articulado pelo culto ao ancestral que não apenas reproduz repetidamente símbolos e ritos, mas “é propriamente uma forma de regras e hierarquias destinada a atualizar a origem aqui e agora na mutação celerada da história” (SODRÉ, 2017, p. 110). O autor ainda argumenta que:

Fora do tradicionalismo e, portanto, longe das ilusões de se encontrar uma *aura de autenticidade* no passado, a tradição inscrita na ancestralidade representa um momento de autonomia grupal enquanto memória continuada e vigilante de um conjunto de regras e de personagens historicamente afinados com uma maneira particular de ordenamento do real. Esse conjunto perfaz uma constelação de valores coletivos (fins compartilhados, bem holístico, comunalismo etc.) historicamente apresentada como um pensamento sociético que reflete as estruturas comunitárias das sociedades africanas tradicionais. (SODRÉ, 2017, p. 110, grifo do autor)

Nessa interface da ancestralidade dá-se espaço para pensar a partir da potência do orixá Exu. Essa divindade é ser primordial, primogênito, que está atrelado a produção da matéria, assim como da vida, em seu movimento é desenvolvida a existência, a ele é atribuída a transformação (SODRÉ, 2017). Pierre Verger (2002) relata que o definir é uma tarefa difícil, pois ele se caracteriza por ser múltiplo e contraditório, ele é movimento, provocando conflitos e disputas tanto na esfera pública

como privada. Por consequência, o movimento de Exu coloca em xeque, viola, aquilo que é dado como uma verdade absoluta. É nas frestas, nas margens e no vazio que essa entidade questiona, gesta e gera transformação (RUFINO, 2019). É uma entidade complexa que a ótica colonial não consegue ter noção de sua grandiosidade, analisando-o e confinando-o a uma imagem animalesca e diabólica (SILVA; REIS, 2018).

Com efeito, esse princípio dinâmico garante o sistema simbólico, relacionando a conexão entre as divindades, vivos e mortos. Todos os elementos sensíveis possuem o elemento dinâmico emanado de Exu, pois a partir dele que ocorre a existência, transcendendo o espaço e o tempo. Além disso, a ele é atribuída a comunicação, a oralidade. É representado pelo fálico, assim como também é atribuído a ele aspectos do feminino e do masculino, pois nele está a criação do ser humano, da terra, da água, numa simbolização que implica na estrutura social, sendo portador do sêmen e do útero ancestral (SODRÉ, 2017).

Exu é representado pelo falo, principalmente na etnia Fon na qual ele é nomeado de Légba (VERGER, 2002), como um símbolo de reprodução, mas elevado a simbologia do erotismo que em diversas culturas há uma forte ligação do sagrado com o erótico. Isso se dá pelo dinamismo entre as energias que estão atribuídas a entidade e o cosmos. Na arkhé africana há a dimensão de profundidade e mistério, pois amplia a representação biológica de apenas reprodução, estando ligado a ancestralidade e a descendência, e nesse processo está imbricado a continuidade dos saberes e sua reprodução. Exu é ancestral quanto descendente, há transcendência e expansão (SODRÉ, 2017).

Outrossim, a questão sobre o conceito de tempo foi pensada pelos intelectuais ocidentais, os quais sistematizaram o pensamento sobre os eventos, sobre a ocorrência deles com o espaço, numa medição do fluxo desses processos, gerando uma tripartição entre o passado (memória), a atenção ao agora (presente) e o que se espera (futuro). No aforismo nagô “Exu matou o pássaro ontem com a pedra que atirou hoje”, segundo Sodré (2017), pode ser interpretado como um axioma moral, o qual se refere a energia motriz do passado que move o presente, como na lei da causa e efeito na perspectiva ocidental, demonstrando a valorização do passado. Segundo o autor:

Quando o provérbio enuncia que Exu mata no passado o pássaro com a pedra atirada no presente está nos dizendo inicialmente que ele começou matar ontem com a pedrada de hoje, ou seja, a pedra atirada *está no meio* de uma ação que faz o presente transitar para o passado. No substrato mítico do provérbio, não se vê nenhuma contradição, uma vez que Exu, sendo ao mesmo tempo ancestral e descendente, mobiliza a partir do agora o poente e o nascente para se inserir em cada momento do processo de existência individualizada de cada ser: “É o ancião, o adulto, o adolescente e a criança. É o primeiro nascido e o último a nascer”, conforme descreve Juana Elbein. E isso não apenas entre os humanos, pois como princípio dinâmico – em última análise, o princípio da comunicação – Exu transita sem obstáculos entre todos os entes da organização simbólica nagô. (SODRÉ, 2017, p. 187, grifo do autor)

Para Sodré (2017), no aforismo percebe-se que tudo é um processo, não há começo e fim. O aspecto da temporalização ocorre com a ação do agora onde Exu lança a pedra e ressoa sobre o passado, garantindo a coexistência, pois a ação afeta as duas realidades. Dessa forma, há a abertura para a possibilidade através da ação que coexiste com o passado e funda o tempo, num processo de retrospecto e de prospecção (o passado modifica-se e há a abertura para o possível). A experiência inventa o tempo com a articulação de eventos de origem, com o princípio inaugural, nesse processo de coexistência de realidades. “Em termos mais claros, a ação de Exu não está dentro do tempo, *ela o inventa*” (SODRÉ, 2017, p. 188, grifo do autor).

6.1 Pedagogia das Encruzilhadas

Num de seus ítan (histórias e narrativas míticas) Exu era sem riquezas, pertences e ofício, vivia vagabundeando pelo mundo, até que começou a visitar Oxalá e observar como ele trabalhava manuseando a argila e construindo o corpo humano. Diferente das outras pessoas que visitavam Oxalá, entregavam as oferendas, olhavam e iam embora, Exu observava, nada perguntava e aprendia sobre a arte de Oxalá. Até que um dia Oxalá colocou Exu na encruzilhada para gerenciar quem viesse vê-lo construir os humanos, que eram tantos que ele não podia perder tempo. Para isso Exu ficava responsável para deixar passar quem entregasse ebós (oferendas) a Oxalá. Exu fazia seu trabalho com maestria, tanto que Oxalá o recompensou com quem viesse trouxesse ebó também para Exu. Conseqüentemente, Exu ganhou um

ofício, ficou rico, e a encruzilhada tornou-se seu lugar e ninguém pode passar por ela sem antes pagar a Exu (PRANDI, 2001).

Assim a encruzilhada é posse e também símbolo de Exu. E a partir da potência dessa simbologia de Exu que Rufino (2019) expõe seu pensamento sobre uma educação pensada a partir do cruzo, sobre a encruzilhada dessa divindade ancestral primordial. Diante a construção unilateral de uma história versada e escrita sob a visão eurocêntrica, que para a sua promoção utilizou do extermínio e esquecimento dos corpos não-brancos, a pedagogia da encruzilhada sustenta-se na garantia da transgressão das bases coloniais/modernas que ainda são presentes no Estado, nas instituições, nos pensamentos, gerando violência e marginalização de corpos e saberes.

A encruzilhada surge como um campo de possibilidades contra a escassez que é gerada pelo pensamento colonial/moderno. Além disso, refletir a partir da encruzilhada é pensar sobre a pluralidade de conhecimentos que atravessam o pensamento monolítico colonial, que para a sua existência só promove a exclusão, negação e esquecimento. Segundo Rufino:

[...] A potência da encruzilhada é o que chamo de *cruzo*, que é o movimento enquanto sendo o próprio Exu. O *cruzo* é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O *cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cissura, contaminação, catalisação, bricolagem – efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó. O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital. (RUFINO, 2019, p. 18, grifo do autor)

A ancestralidade é a dimensão necessária para transgredir os limites da colonialidade. Principalmente para enfrentar as desigualdades e garantir a essência dos seres, desencadeando novos horizontes filosóficos. Nesse aspecto dá-se atenção as faces de Exu, em suas potencialidades e dinâmicas. Em Yangí, face primordial de Exu e da existência, tem-se a dinâmica da criação a partir dos fragmentos, transcendendo o tempo linear e alargando a sua noção. Sobretudo se levar em conta o dismantelamento e fragmentação dos corpos e pensamentos marginais, que mesmo em seus pedaços existe potência de transformação. Com a face de Enugbarijó, há a representação da boca, aquela que engole tudo e regurgita de outra

forma. É a potência de mobilidade e transformação, transformação do pensamento em palavra que cria e gera o movimento. A palavra, a linguagem e comunicação também são elementos regidos pela força de Exu (RUFINO, 2019).

O corpus teórico da pedagogia da encruzilhada é construído e projetado a partir dos conceitos de *ebó epistemológico*, *cruzo* e *rolê epistemológico*. Ebó é a oferenda/sacrifício que é realizado para que haja a intensificação das forças vitais (axé), compartilhamento, transmutação e comunicação (LOPES; SIMAS, 2021). Esse conceito trabalha com o cruzamento de conhecimentos que são ofertados para que sejam absorvidos e devolvidos de forma transformada, visando a ampliação da noção de conhecimento. O conceito de *cruzo* é oriundo da perspectiva da periferia, das fronteiras onde os conhecimentos e resistências são latentes e se inter-relacionam, sendo uma abordagem teórico-metodológica dos atravessamentos e mobilidades da produção dos saberes. Em sequência, se conceitua o *rolê epistemológico* que está relacionado a escusa de um modo de saber único, abrindo a possibilidade para a encruzilhada dos conhecimentos (RUFINO, 2019).

Uma educação pensada e exercida a partir das encruzilhadas está alicerçada na força vital ioruba do axé, força que é de responsabilidade e administrada por Exu. Essa relação entre axé e educação gera um exercício radical de relação com o Outro contra a educação imóvel e escassa. Sendo a educação um dispositivo do Estado colonial que forja corpos, mentalidades, trocas simbólicas e linguagens através da violência, extermínio, silenciamento e inculcação de valores, uma pedagogia exusíaca visa a transgressão nas potencialidades de Exu. Ademais, essa pedagogia está relacionada a práticas e elementos dos conhecimentos plurais, não há a negação dos conhecimentos plausíveis da ciência, mas questiona o discurso sobre um conhecimento único e universal. Assim, a partir do *cruzo*, há a enunciação e legitimação de saberes marginalizados e subalternizados, sendo um projeto radical contra o epistemicídio, tendo no movimento de Exu uma prática emancipatória e libertadora (RUFINO, 2019).

6.2 O cruzo do conhecimento

Sintonizar a educação com o cruzo de Exu, afroperspectivismo e a filosofia da libertação, garante a enunciação e intensificação de narrativas e saberes que se encontram na marginalidade da produção do conhecimento. Desvelam-se conhecimentos que são cristalizados em conceitos que ressoam nas áreas de conhecimento da filosofia. Sendo esses conhecimentos pertinentes para serem aplicados em sala de aula, pois associam-se com as competências da Base Nacional Comum Curricular.

A ocorrência do cruzo de conhecimento em sala de aula provoca a fissura e a transgressão da escassez do pensamento colonial, indubitavelmente, promovendo a reflexão crítica e o exercício da cidadania com ações responsáveis em busca por respostas e transformações das mazelas da sociedade contemporânea. A filosofia possui classificações a partir da produção de conhecimento em diversos âmbitos como: história da filosofia, ontologia, ética, linguagem, estética e política, por exemplo (EWING, 1984). Desse modo, há a reflexão e a exposição de saberes que atravessam e ultrapassam o escopo do pensamento filosófico ocidental.

História da filosofia: Essa área do conhecimento filosófico debruça-se sobre os períodos que são produzidos os pensamentos filosóficos, atribuindo questões políticas, econômicas, sociais e culturais, analisando as concepções de filosofia e sua finalidade através do tempo (CHAUÍ, 2000). Segundo os estudos da filósofa e doutora em filosofia africana, Katiúsca Ribeiro Pontes, o racismo foi um dos principais pilares do processo colonial, o qual subalternizou os povos africanos e condicionou-os a exploração e promoveu a desmantelamento das condições mentais e física, submetendo-os a condição de objeto, destituindo-os da condição humana. Para a filósofa esse processo materializou a morte do conhecimento de diversos povos africanos. Bem como, havendo a construção discursiva e racional da produção eurocêntrica do conhecimento, alegando a impossibilidade da existência de outros conhecimentos além do pensamento europeu, como um conhecimento universal (PONTES, 2017)

Noguera (2014) argumenta sobre a produção da filosofia em viés geopolítico, pois estabeleceram-se parâmetros assimétricos de poder na produção do

conhecimento, outorgando o nascimento da filosofia como grega, exclusivamente europeia. Contudo, sabe-se que o ato de pensar não é uma faculdade apenas do indivíduo branco europeu, assim como, a música não é uma criação de um único povo, ocorrendo de diversas formas em variados contextos, não sendo uma manifestação de uma sociedade apenas. Assim dizendo, existem outras modalidades de pensamento filosófico para além da regulação epistêmica do ocidente.

Nesse processo de pensar na história da filosofia para além dos registros europeus, Noguera (2014) apresenta a partir dos estudos de pensadores como o senegalês Cheikh Anta Diop e o historiador guineense-americano George James, que há uma relação íntima entre a produção da filosofia grega com o conhecimento de Kemet (Egito). Visto que as teses desses pensadores comprovam que Pitágoras e Tales de Mileto antes de desenvolverem seus pensamentos em terras gregas tiveram suas formações filosóficas em Kemet. A filosofia também nasceu nas margens do Rio Nilo, na antiguidade de Kemet a língua é ponto de partida para o pensamento, o *Mdw nTr* (medju netjer), amplamente conhecido como hieróglifo, significa falar com *nTr* (deus), e há a conceituação de *Rekhet* que delimita a filosofia e ciência. Ao conceito de *Rekhet* está imbricado o *mdt nfr* que significa a “palavra bem feita”, a qual é trabalhada e esculpida com esmero, sendo um processo contínuo do exercício do pensamento. Portanto, essa abordagem põe em risco a narrativa eurocêntrica da história da filosofia, demonstrando que existem filosofias na margem desse pensamento monolítico, podendo se estender essa análise para filosofias de povos da Ásia, Oceania, África e da América Latina.

Ontologia: Essa área da filosofia está relacionada aos estudos sobre o ser em si, do qual dependem os outros entes, assim como é entendida como a determinação da consistência dos entes, sendo uma ciência das essências (MORA, 2001). O filósofo Sul-Africano Mogobe Ramose argumenta sobre a filosofia ubuntu como cerne da filosofia africana dos povos Bantos. É baseada nas ramificações dessa perspectiva filosófica que se organizam as questões acerca da religião, sociedade e leis. Constituindo-se como as raízes e base da filosofia africana. Ubuntu é uma palavra-conceito formada por mais duas, mas as quais formam uma unidade e integridade. Logo que é formada pelo prefixo *ubu* e o radical *ntu*, sendo dois aspectos da mesma realidade. *Ubu* está imbricado com o ser-ndo (be-ing) como a manifestação concreta de existência do ser em desdobramentos particulares, estando atrelada as

manifestações dos modos de ser, enquanto *ntu* está relacionado com o nível epistemológico dos falantes da língua bantu. Assim, há a relação de indivisibilidade, mutualidade e arquitetura a unidade e integridade da produção do pensamento em aspectos ontológicos e epistemológicos (RAMOSE, 2005).

Ubuntu é um estado particular de ser e tornar-se no compartilhamento do cuidado mútuo. Há um reconhecimento que as forças da vida se manifestam de diversas formas, sendo o movimento um princípio do Ser, assim como o intercâmbio de forças vitais. Bem como, o indivíduo é detentor de humanidade, não sendo considerado um objeto. Há um reconhecimento e afirmação da humanidade do Eu com o Outro numa relação horizontal, o indivíduo não é superior ao grupo e vice versa (RAMOSE, 2010). Ademais:

[...] podemos perceber que filosofia Ubuntu enfatiza o conceito de humanidade, humanidade para com a comunidade, em uma não referenciarão ao eu individualista moldado pela modernidade. Ubuntu busca se referir a tudo que é humano e a tudo que partilha da força vital estabelecendo relação interrelacional de importância fundamental pela existência das pessoas [...] (SARAIVA, 2019, p. 98)

No prisma do pensamento dos povos nativos, na construção da consistência dos entes e na essência dos seres, em especial da etnia Mbyá-Guarani, o ato de significação, intencionalidade e da percepção dos fenômenos que gera a racionalidade, e emerge a inteligibilidade das essências, está pautada na linguagem, visto que a linguagem e o ser formam unidade inseparável. Para essa tradição o ser é formado a partir do som vivo, sopro-luz primeiro, denominado *ayvu*, e dá vida ao corpo. Essa essência humana desdobra-se em três conceitos, sendo eles: *ayvu* (espírito), *ñe'eng* (alma) e *tu* (som-matéria, corpo). O ser humano é palavra-alma, pois é por meio da linguagem que expressa seus pensamentos, não só como uma vibração sonora, mas, um corpo-vida que é denominado por consciência (JECUPÉ, 2001).

Ética: Nesse âmbito são discutidos os valores de “dever” do homem que estão relacionados com as ações de princípios e costumes, além da própria razão (EWING, 1984). Ramose (2005) também argumenta sobre o aspecto ético da filosofia *ubuntu*, visto que há a caracterização de *umuntu*, diferente do prefixo *ubu* que é relacionado ao geral, o prefixo *umu* está relacionado ao particular, específico, desencadeando uma concepção do ser da linguagem (homo loquens) que cria a lei, a política e a

religião. Segundo Saraiva (2019) há uma relação moral entre o ser africano e o universo. *Ubuntu* agencia a conexão das pessoas consigo mesmas e com a comunidade, abrangendo a totalidade que é assentada em *ntu*, numa humanidade interligada. “O conhecimento sobre a ética *Ubuntu* possibilita ao indivíduo experimentar a própria experiência humana, não de maneira individual, mas em grau comunitário, sempre se projetando em um espaço de compreensão social de forças pares” (SARAIVA, 2019, p. 101).

Estética e linguagem: Segundo Marilena Chauí (2000), a filosofia da estética estuda a relação da criação de matérias e formas artísticas com a sociedade, política e ética, e a filosofia da linguagem está imbricada no estudo da manifestação de signos e significações na produção da comunicação que gera conhecimento a partir da expressão da comunicação. Nesses âmbitos os símbolos adinkras são um conjunto de ideogramas que possuem significados complexos, expressando preceitos e conceitos filosóficos, além de serem representações estéticas do povo Akan, que são estampados em tecidos e vestimentas que são usadas em festividades e rituais, constituindo-se uma arte nacional de Gana (NASCIMENTO, 2008). Nei e Simas (2021) relatam que a palavra adinkra significa “adeus”, “despedida”, pois, segundo a tradição esses símbolos eram do rei Nana Kofi Adinkra, do reino de Gyaaman que ocupava o território onde é a atual Costa do Marfim. Esses símbolos eram a representação de seu poder, adornavam o seu trono de ouro. Contudo, o rei dos Axântis, Osei Bonsu, sentiu-se ameaçado e declarou guerra, ganhando-a. Levou a cabeça do rei Adinkra como troféu, assim como as vestes, os símbolos e as técnicas de fabricação da simbologia adinkra. Segundo os autores:

A palavra “*adinkra*” pode se decompor em “*di nkra*”, ou seja, “despedir-se do *kra*”, o élan vital. Antes de uma pessoa nascer – dizem os Akans –, o *kra* comparece perante Onyame, que lhe dá um destino para cumprir. Então, assim como o *kra* é muito mais que a “alma”, um *adinkra* é muito mais que um belo tecido ou a denominação de cada um dos símbolos gráficos que compõe sua estamparia: é filosofia. (LOPES; SIMAS, 2021, p. 81, grifo dos autores)

Por exemplo, existem mais de 80 símbolos adinkras que possuem conteúdos epistemológicos que abrangem aspectos filosóficos, como valores e normas, e históricos. Como o símbolo de *sankofa* que é a representação de um pássaro com a cabeça virada para trás. O seu aforismo é “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo

que ficou para trás. Sempre podemos retificar os nossos erros” (NASCIMENTO, 2008, p. 32). Esse ideograma incita o movimento de voltar aos eventos do passado para aprender e basear as ações do presente e futuro. Os ideogramas podem ser registrados no banco do rei (gwa) como sinal de poder, no bastão do linguista, que é o indivíduo que mantém as relações entre o Estado e o povo, e por fim, nos contrapesos (djayobwe) que são usados para as transações econômicas. Aliás, a simbologia adinkra juntamente com os hieróglifos de Kemet, o sistema gráfico de *nsibidi* de povos da Nigéria que transmitiam ensinamentos filosóficos, o sistema de comunicação dos guerreiros iorubas feito com penas e búzios, elucidam a riqueza filosófica, estética e linguagem dos povos africanos, colocando em contradição o discurso acadêmico que negou a racionalidade e historicidade à África (NASCIMENTO, 2008).

Política: Segundo Mora (2001) a filosofia política está atrelada aos estudos da estrutura do poder, as estruturas de governos, os direitos e deveres dos indivíduos e suas relações com o Estado e suas atividades políticas. Assim como o caráter das leis e as formas de justiças. Tendo a política como uma atividade reflexiva e seus fins. Nesse âmbito argumenta-se quanto aos conceitos de afrocentricidade, defendido pelo filósofo estadunidense Molefi Kete Asante, e quilombismo, defendido pelo pensador brasileiro Abdias Nascimento, caracterizando a esfera privada e pública do âmbito político.

Diante a diáspora africana houve a desterritorialização dos indivíduos de diversos povos da África e realocados nas colônias europeias, sendo destituídos de suas memórias, valores, histórias e culturas, com o projeto colonial de banir as contribuições dos povos africanos para a humanidade. Asante (2009) debruça-se sobre o conceito de afrocentricidade, sendo uma proposta epistemológica do lugar do pensamento dos indivíduos africanos e negros. Justamente pelo deslocamento causado pela diáspora, pensa-se sobre a prática do pensamento numa perspectiva voltada para a África.

Com a história única e linear, construída e contada pelos diversos dispositivos eurocêntricos, que fomentou a exclusão dos indivíduos africanos e afrodiaspóricos do direito a humanidade, a afrocentricidade é um processo de conscientização que busca garantir a esses indivíduos a condição de agentes de transformação e contribuição para a humanidade de forma independente e impulsionado pelos seus desejos no

âmbito da educação, arte, ciência, política e economia, por exemplo. Visto que somente viveram a experiência eurocêntrica a partir da marginalidade. Estaria então no movimento do pensamento dirigido a África, dispondo de recursos culturais e psicológicos, para o avanço da liberdade humana em casos de opressão e repressão racial, tendo o indivíduo/agente uma posição de destaque (ASANTE, 2009). “Afrocentricidade é a conscientização sobre a agencia dos povos africanos. Essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (ASANTE, 2009, p. 94).

Além disso, diante o processo de escravização ocorrido no Brasil colônia os africanos escravizados buscaram formas de garantirem sua sobrevivência sob esse regime desumano, criando quilombos a partir da fuga dos cativeiros. Configurando-se como uma forma de resgate da liberdade e dignidade a partir de uma organização social livre diante a um Estado colonial. Formado por africanos que não se submetiam à violência e exploração do sistema escravista. Com o aumento da formação de quilombos caracterizou-se o movimento de quilombismo. Segundo Abdias Nascimento:

[...] O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também podiam assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católica), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante em sua sustentação. Genuínos focos de resistência física e cultural. [...] (NASCIMENTO, 2009, p. 203)

Abdias Nascimento denomina de quilombismo essa prática coletiva reflexiva de resistência e salvaguarda de saberes ancestrais e culturais afro-brasileiros, sendo uma ideia-força que significa solidariedade, comunhão existencial, reunião fraterna e livre. Nessa prática reside a potencialidade de libertação da colonização mental eurocêntrica. Além dos aspectos éticos atribuídos ao quilombismo existe a perspectiva política e estatal que surgem dessa ideia-força. Arquiteta-se um Estado baseado numa sociedade justa, igualitária, livre e soberana, havendo igualdade democrática em aspectos políticos, de sexo e gênero, educação, religião e econômica, por exemplo, estendendo-se da esfera pública à privada (NASCIMENTO, 2009).

Nessa estrutura estatal, nomeada como Estado Nacional Quilombista, a economia e uso da terra são feitas de forma comunitária e horizontal, todos os níveis de educação são livres para todos os cidadãos, e há o fomento do conhecimento africano e afrodiaspórico na ciência e nas artes, as religiões possuirão as mesmas garantias de culto e respeito. As instituições do Estado deverão garantir a igualdade de gênero entre os servidores públicos, e por fim, o quilombismo defende a preservação da natureza e suas manifestações em prol da qualidade de vida e existência humana e de fauna e flora. Essa estrutura estatal foi pensada para garantir a promoção da felicidade do ser humano, principalmente dos indivíduos afrodiaspóricos (NASCIMENTO, 2009). Logo, há a construção política no âmbito privado com a afrocentricidade e no âmbito público com a arquitetura de um Estado a partir do movimento do quilombismo. Tem-se, assim, conceitos que se atravessam e se potencializam para desconstruir a ideia eurocentrada do indivíduo político e de Estado e construir perspectivas a partir dos saberes africanos e afrodiaspóricos.

6.3 O cruzo do conhecimento na Base Nacional Comum Curricular

Essas abordagens conceituais que atravessam o corpus teórico acadêmico, pedagógico e metodológico, que são amplamente exercidos na educação formal, podem ser articuladas com a Base Nacional Comum Curricular em suas competências e habilidades propostas para a educação a nível de ensino médio. Além de garantir a efetividade do texto da lei nº 11.645/08, visto que há uma promoção da construção histórica, ontológica, política, cultural e social dos povos africanos e nativos, além dos saberes ancestrais das comunidades afro-brasileiras.

Ao observar as competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio, em princípio, pode-se relacionar com a competência específica 1 que em seu texto busca analisar processos a partir dos processos epistemológicos de forma plural para a tomada de decisões e formação de argumentos por fontes científicas. Havendo reflexão e argumentação sobre a produção da ciência, do crivo crítico que a filosofia é caracterizada, a partir da gênese de pensamentos para além do leque ocidental, principalmente ao transcender os conceitos e concepções de viés dicotômico da realidade. Em seu texto:

Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas. (BRASIL, 2018, p. 571)

Em seguida, a competência específica 3 que busca avaliar as relações dos diferentes grupos sociais com a natureza num viés de promoção de atitudes sustentáveis, relaciona-se com as manifestações de povos nativos e africanos. Contudo há diferenças na gênese dessas construções dos discursos, relacionando os estudos de Noguera (2015), Horkheimer (2002) e Lander (2005), pensar sobre sustentabilidade é a partir de um prisma ocidental que em sua construção apartou a racionalidade do corpo e natureza e buscou dominá-los, causando crises ambientais a níveis globais, e busca-se promover essa “consciência de” para que criem-se alternativas para resolver os problemas ambientais. Partir dos conhecimentos de outros povos em sua relação com a natureza, como ocorre com as sociedade dos povos originários da América e o conceito ubuntu dos povos Bantos, pois há a compreensão de que a comunidade é parte da natureza, é a natureza (SARAIVA, 2019), é um movimento radical e transgressor, necessitando repensar para além dos impactos da economia capitalista, como também repensar questões ontológicas, epistêmicas, políticas e culturais.

Por fim, as competências específicas de número 5 e 6 estão relacionadas ao âmbito político e a construção da cidadania dos educandos. Aliando-se a participação ativa, responsável e crítica com o debate público, além de respeitar os Direitos Humanos com princípios éticos, democráticos e solidários. Esses aspectos partem dos conceitos supracitados de afrocentricidade e quilombismo, gerando críticas estruturais e do âmbito subjetivo quando as injustiças e desigualdades sociais que os povos afrodiáspóricos e nativos sofrem por estruturas racistas antinegras e antiindígenas que são excludentes e causam mortes de corpos e conhecimentos. Inquestionavelmente, para haver o exercício da cidadania de forma plena, crítica e

responsável os educandos devem ter contato com essas epistemologias africanas, negras e indígenas, principalmente porque nos estudos de Dantas (2015) o conceito de humanidade foi inventado e atribuído apenas ao homem branco, sendo o ser europeu digno da essência de humanidade, destituindo qualquer outro ser fora desse escopo como elegível a esse patamar de humanidade, condicionando-os a espaços de violência e exploração que se perpetuam e se atualizam na contemporaneidade.

Em síntese, partindo da afroperspectiva, da abordagem teórico-metodológica das encruzilhadas e da filosofia da libertação, apontam-se caminhos para que se exercite, em perspectiva libertária, o rompimento do domínio geopolítico da filosofia, fazendo com que haja a construção do Outro como Ser partindo da periferia do conhecimento, tomando o ato de aproximação como um ato político potente contra as dominações políticas, econômicas, eróticas e pedagógicas. Partindo da Base Nacional Comum Curricular, da lei federal nº 11.645/08 e de um corpus teórico e metodológico decolonial pode-se articular uma educação realmente libertadora, que promova a vida e a cidadania e afaste a escassez do pensamento ocidental, principalmente, tendo a filosofia em sua apreciação crítica e questionadora diante ao absurdo da realidade como potência motriz para a descolonização do pensamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desse trabalho pretendeu entender de que forma poderia ocorrer o ensino de pensamentos de origem africana, indígena e afrodiaspórica no ensino de filosofia do ensino médio, principalmente tomando a lei nº 11.645/08 como uma interface que exemplifica e ampara o ensino de conhecimentos de povos que sempre estiveram na margem da produção de saberes e ao acesso e permanência no processo de educação formal. Com efeito, para refletir-se sobre a possibilidade de descolonização do pensamento ocidental, havendo uma produção e reconhecimento dos conhecimentos filosóficos dos corpos que foram condicionados a experienciar a marginalidade do processo ocidental de modernização/colonização com exclusão, silenciamento e violência. A fim de lançar olhar para essas perspectivas buscou-se a partir da revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa para refletir sobre essas possibilidades para além do pensamento filosófico cristalizado e institucionalizado.

Para atingir uma compreensão da aplicabilidade da lei federal nº 11.645/08 no ensino de filosofia em sintonia com perspectivas contra-hegemônicas do pensamento como os conceitos de afroperspectivismo, pedagogia da encruzilhada e a filosofia da libertação, definiu-se três objetivos específicos. O primeiro diz respeito a analisar os conteúdos de filosofia no ensino médio a partir das competências específicas da área de ciências humanas e sociais aplicadas da Base Nacional Comum Curricular em relação com as perspectivas africanas e latino-americanas da filosofia. Por consequência, verificou-se que a partir do giro decolonial do pensamento há possibilidades e potências para se trabalhar conceitos filosóficos de povos africanos e nativos com as proposições de competências e habilidades da base nacional comum curricular.

Em consequência, o segundo objetivo específico buscou identificar na lei nº 11.645/08 as interfaces com os conteúdos de filosofia, principalmente no aspecto da garantia jurídica de trabalhar com os conhecimentos afora do cânone eurocêntrico. A análise permitiu concluir que é um importante dispositivo de garantia do exercício dos professores sobre as contribuições dos povos originários e afro-brasileiros para o Brasil, garantindo também o desenvolvimento de uma educação crítica e que promova a construção da cidadania dos educandos. E por fim, o terceiro objetivo específico buscou indicar possibilidade teóricas e metodológicas do ensino de filosofia na

dimensão do afroperspectivismo, pedagogia das encruzilhadas e a teoria da libertação. Com efeito, buscou-se conceitos e conhecimentos de gêneses africanas e ameríndias, além dos conceitos formados a partir da diáspora africanas que se assentaram em solo americano e garantiram a sobrevivência e proteção de conhecimentos ancestrais, a posteriori, sendo articulados com as áreas de conhecimento da filosofia como: história da filosofia, ontologia, ética, linguagem, estética e política, por exemplo.

Como resultado, existem possibilidades plausíveis de trabalhar a lei nº 11.645/08 articulada com o ensino de filosofia no ensino médio. Partindo da inteligibilidade do pensamento africano e dos povos originários é exequível articular e ensinar uma filosofia baseada em questões ontológicas, epistêmicas, políticas, éticas, estéticas, culturais e de linguagem. Pensando o Brasil como um lugar do cruzo de diversos povos com seus saberes, ancestralidades e símbolos, indubitavelmente deve-se exercer uma educação que desconstrua o pensamento ocidental, assim como, os seus pilares e bases arraigados nesses aspectos, como apresentado por Rufino. Somente numa perspectiva decolonial pode-se exercer a crítica e participação dos educandos no debate público para resolver de forma responsável as diversas adversidades do mundo contemporâneo.

Em síntese, constata-se que há a possibilidade e a potência de se pensar em uma educação sintonizada com o pensamento decolonial, em especial, a partir da pesquisa, com a disciplina de filosofia, principalmente com o seu âmbito crítico e questionador das verdades absolutas, ressoando na potencialidade e força da divindade Exu. Assim sendo, em pesquisas futuras, podem-se focar em pesquisas mais profundas sobre o pensamento filosófico dos povos originários presentes no Brasil. Como eles interpretam o mundo, como são suas formações éticas, estéticas, políticas e ontológicas. Em virtude de que referenciais teóricos sobre a filosofia indígena são de difícil acesso, necessitando mais estudos para que exista uma maior documentação e debate acerca de seus saberes, havendo uma enunciação e legitimação dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. (traduzido por Joaquim José de Moura Ramos). Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Dalton José. O ensino de filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Org.). São Paulo: Loyola, 2009.

ÂNGELO, Francisca Navantino P. de. Os dez anos da lei nº 11.645/2008. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.-dez., 2019.

AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de professores para a implementação da lei 10.639/2003. **Poiésis**, Tubarão. v.8, n.14, Jul/Dez 2014.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora** / Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio. Época das Charqueadas (1780 – 1888). In **Releituras da História do Rio Grande do Sul**. CORAG. 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. 2013.

BARBOSA, Muryantan Santana. **A razão africana: breve história do pensamento africano contemporâneo**. São Paulo: Todavia, 1ª ed., 2020.

BARBOSA, Paulo Henrique. O papel da filosofia na formação humana: o silenciamento da filosofia no contexto da nova BNCC. **Seminário de Formação do Cefapro**, v. 1, n. 1, p. 451-459, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 31 dez. 2021.

_____. **Lei nº 11.645, de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 20 jan. 2022.

_____. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Ministério da educação, 2018.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro. DUARTE, Francisco Ricardo. MENEZES, Afonso Henrique Novaes. SOUZA Tito Eugênio Santos [et al.]. **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. – Petrolina-PE, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico** / Alejandro Cerletti; [tradução Ingrid Müller Xavier]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CESAR, Renata Paiva. O ensino de filosofia no Brasil. **Revista Pandora Brasil** - Nº 38 – janeiro de 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Ed. Ática, São Paulo: 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no ensino médio**. São Paulo: Editora PerSe, 2015.

DUARTE, Silvia Altina Borges. **A cultura afro brasileira e indígena na sala de aula: reflexões e diálogos dos educandos do ensino básico de Rio Grande – RS**. Dissertação (Mestrado em história) – Mestrado profissional em história, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS. 2016.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação**. Edições Loyola-UNIMEP, São Paulo, 1982.

EWING, Alfred Cyril. **As Questões Fundamentais da Filosofia**, Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. – 13. Ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídio para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio** / Silvio Gallo – Campinas, SP: Papirus, 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

JECUPÉ, Kaka Werá. **Tupã Tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani** – São Paulo: Peirópolis, 2001.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2021.

MACHADO, Edilaine Ricardo; ALCÂNTARA, Celina Nunes de. Vozes inauditas em um currículo colonizado – “Eu quero um país que não está no retrato”. **Cadernos do Aplicação**, v. 33, p. 1, 2020.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001.

MIGNOLO, Walter. What does it mean to Decolonize?. In: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality**: Concepts, analytics, praxis. Duke University Press, 2018.

_____, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones de Signo, 2010.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**: tomo III (K – P). Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Angra, 2000.

_____, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes, 1980.

_____, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora / Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significado e intenções. In: **A matriz africana no mundo**/ Elisa Larkin Nascimento, (org.). São Paulo: Selo Negro, 2008.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, vol. 32, núm. 116, jul-set, 2011.

NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na Filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. VIII, dez. 2013.

_____, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

_____, Renato. Introdução à Filosofia a partir da História e Culturas dos Povos Indígenas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 3, p. 394-407, 2015.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas**: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare, Zimbabwe: Mond Books Publishers, 2005.

_____, Mogobe. **Globalização e ubuntu**. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo, 2010.

_____, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaio filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

ROSENDO, Ana Paula. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do sistema de ensino. Universidade da Beira Interior, Covilhã, Lusofia:press, 2009.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em: A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & linguagem**, ano 10, nº 16, 106-125, jul.-dez. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. Ed. Porto: Edições Afrontamento. 1999.

_____, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos CEBRAP**. 2007.

SARAIVA, Luis Augusto Ferreira. O que e quem não é ubuntu: crítica ao “eu” dentro da filosofia *ubuntu*. **Problemata**: R. Intern. Fil. v. 10. n. 2. 2019.

SEMIS, Laís. Secretária executiva do MEC esclarece pontos do novo ensino médio. **Revista Nova Escola**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio> Acesso em: 20 jan. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios atuais do ensino de filosofia. In: **A filosofia e seu ensino**: caminhos e sentidos. SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Org.). São Paulo: Loyola, 2009.

SILVA, Denis Harmony Santos da; REIS, Leonardo Rangel dos. Exu nas escolas: por uma circularidade do saber. **ANAIS – 21ª SEMOC**, Salvador, 22 a 26 de outubro de 2018.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. In: **A filosofia e seu ensino**: caminhos e sentidos. SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Org.). São Paulo: Loyola, 2009.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. RJ: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A. 1998.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**: deuses Iorubás na África e no novo mundo. Tradução de Maria Aparecida da Nobrega. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 14, n. 18, sep. 2004.