UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA - DEFIL
CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

THALES DA CUNHA COÊLHO

O DEVIR-NEGRO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: Considerações a partir de Achille Mbembe

São Luís - MA
2024

THALES DA CUNHA COÊLHO

O DEVIR-NEGRO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: Considerações a partir de Achille Mbembe

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Estadual do Maranhão como requisito para obtenção do título de graduado em Licenciatura em Filosofia.

Orientador: Prof Dr. José Carlos de Castro Dantas

São Luís - MA

2024

Coêlho, Thales da Cunha

O devir-negro como categoria de análise para o ensino de filosofia no Brasil: considerações a partir de Achille Mbembe. / Thales da Cunha Coêlho. – São Luis, MA, 2024.

67 f

Monografia (Graduação em Licenciatura em Filosofia) – Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Castro Danta

1.Devir-negro. 2.Ensino de Filosofia. 3.Educação. 4.Racismo.Título

CDU 37:101.1

THALES DA CUNHA COÊLHO

O DEVIR-NEGRO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Monografia apresentada ao Curso de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de licenciatura em Filosofia.

Aprovado em: 16/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSE CARLOS DE CASTRO DANTAS
Data: 26/08/2024 12:00:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Carlos de Castro Dantas (Orientador) –
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSE HENRIQUE DE PAULA BORRALHO
Data: 26/08/2024 12:10:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
gov.br
EDWARD PEREIRA RODRIGUES JUNIOR
Data: 27/08/2024 10:36:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Edward Pereira Rodrigues Junior
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos falando da minha família, que sempre me deu suporte nos meus sonhos, e neste não foi diferente, em todo o processo tive o apoio deles, me estimulando a não parar e sempre que necessário, mudar caminhos. Agradeço também aos amigos que fiz pelo caminho, ao grupo de estudos em filosofias afro-brasileiras, sonho que foi colocado em prática, possibilitando atravessamentos que ficaram encarnados em cada um que se dispôs a compartilhar esse sonho, o de ver a universidade mais saudável, diversa e consciente.

Fico feliz em perceber que desses passos que foram se coletivizando aos poucos, surgiram frutos lindos, projetos, mudanças estruturais, enfim, parafraseando uma máxima do ubuntuismo “eu sou porque nós somos”, pensar por uma perspectiva antirracista é impossível se não nos considerarmos em coletividade.

Agradeço também aos professores que desde o início me estimularam no processo de amadurecimento dos argumentos, afinal, pensar filosofia é se colocar constantemente em um processo de reflexão sobre como se pensa, isso significa dar-se conta das próprias contradições, nesse sentido, faço menção especial a meu orientador Prof. Dr. José de Carlos Dantas, que desde o início me deu suporte, seja no grupo de estudos de filosofia latino americana e brasileira, seja se aventurando em novas leituras de base decolonial.

Por fim, esse trabalho foi fruto de um longo processo que se iniciou antes mesmo da própria filosofia, transformando-se em sentido de vida, e que continua ganhando novos desdobramentos. Fecha-se uma etapa para que outras ainda mais bonitas possam surgir.

“Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil,
vocês existem e são importantes para nós.”

(Silvio Almeida)

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “O DEVIR-NEGRO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: Considerações a partir de Achille Mbembe”, tem como questão norteadora: como o Devir-negro de Achille Mbembe pode ser usada como categoria de análise para o ensino de filosofia no Brasil? Para se operacionalizar o processo, tivemos como objetivos específicos: Caracterizar o Devir-Negro de Achille Mbembe e suas repercussões; Especificar na trajetória do ensino de filosofia no Brasil, sua relação com as questões étnico-raciais e Relacionar a categoria de Achille Mbembe de Devir-negro interligado a outros autores como Fanon e Foucault à prática pedagógico-educacional do ensino de filosofia no Brasil e sua postura perante o grave problema do racismo. Como escolha metodológica, foi utilizada uma análise hermenêutica crítica, partindo principalmente da obra *Crítica da Razão Negra* (2014) de Achille Mbembe, fazendo um diálogo com autores da pedagogia, história, antropologia, no sentido de enriquecer o olhar acerca dessa problemática tão complexa. Como resultados, obtivemos que falar acerca do devir-negro em Achille Mbembe, envolve principalmente considerar as categorias subjacentes: *Razão Negra*, *Negro*, *África* e *Raça*. O filósofo nos proporciona um olhar acurado acerca dos modos como os discursos filosóficos no decorrer da modernidade, criaram narrativas que não apenas estigmatizaram os corpos negros, como perpetuaram estruturas de poder que contemporaneamente são descritas enquanto *racismo estrutural*. Nesse ensejo, para pensarmos o ensino da filosofia a partir do devir-negro, devemos considerar a própria origem da educação no contexto brasileiro, remontando ao processo da educação colonial, e ao epistemicídio enquanto elemento ainda presente. Por fim, mostrou-se necessário também, considerarmos que uma proposta pautada no devir-negro, deve partir de uma postura educacional crítica de base decolonial e reflexiva, considerando o que Silvio Gallo trouxe como *filosofia menor*, além de levar em conta a identidade desses alunos, as políticas afirmativas no âmbito educacional, e por fim, uma perspectiva multiculturalista que leve em conta a diversidade cultural e de pensamento do nosso país. Em suma, um ensino de filosofia engajado em debates étnico-raciais deve propor-se mudanças sociais concretas, logo, o(a) professor(a) de filosofia, deve ter consigo uma postura antirracista ativa e constante.

Palavras chave: Devir-negro; Ensino de Filosofia; Racismo; Educação

RÉSUMÉ

Cette recherche intitulée « LE DEVENIR NOIR COMME CATÉGORIE D'ANALYSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU BRÉSIL : Considérations d'Achille Mbembe », a pour question directrice : comment le Devenir noir d'Achille Mbembe peut être utilisé comme catégorie d'analyse pour l'enseignement de la philosophie au Brésil.?. Pour opérationnaliser la démarche, nous avions les objectifs spécifiques suivants : Caractériser le Devenir-Noir d'Achille Mbembe et ses répercussions ; Préciser la trajectoire de l'enseignement de la philosophie au Brésil, ses relations avec les questions ethnico-raciales et relier la catégorie de Devir-negro d'Achille Mbembe liée à d'autres auteurs tels que Fanon et Foucault à la pratique pédagogique et éducative de l'enseignement de la philosophie au Brésil et sa position envers le grave problème de racisme. Comme choix méthodologique, une analyse herméneutique critique a été utilisée, à partir principalement de l'ouvrage Crítica da Razão Negra (2014) d'Achille Mbembe, créant un dialogue avec des auteurs de pédagogie, d'histoire, d'anthropologie, afin d'enrichir la perspective sur ce sujet très complexe. problème. Comme résultats, nous avons obtenu que parler du devenir-noir chez Achille Mbembe implique principalement de considérer les catégories sous-jacentes : Noir Raison, Noir, Afrique et Race. Le philosophe nous donne un aperçu précis de la manière dont les discours philosophiques à travers la modernité ont créé des récits qui non seulement stigmatisent les corps noirs, mais perpétuent également les structures de pouvoir qui sont actuellement décrites comme un racisme structurel. En ce sens, pour penser l‟enseignement de la philosophie dans la perspective du devenir-

noir, il faut considérer l‟origine même de l‟éducation dans le contexte brésilien, en remontant au processus d‟éducation coloniale, et à l‟épistémicide comme élément encore présent. présent. Enfin, il s'est avéré également nécessaire de considérer qu'une proposition basée sur le devenir-noir doit provenir d'une position éducative critique avec une base décoloniale et réflexive, en considérant ce que Silvio Gallo a apporté comme philosophie mineure, en plus de prendre en compte l'identité de ces étudiants, des politiques positives dans le domaine éducatif et enfin, une perspective multiculturaliste qui prend en compte la diversité culturelle et de pensée de notre pays. En bref, l'enseignement de la philosophie engagé dans des débats ethnico-raciaux doit proposer des changements sociaux concrets, c'est pourquoi le professeur de philosophie doit avoir une position antiraciste active et constante.

Mots clés: Devenir noir ; Enseignement de la philosophie ; Racisme; Éducation

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 O DEVIR-NEGRO EM ACHILLE MBEMBE 15
2.1 Visão Geral 15
2.2 A Razão Negra 18
2.3 Negro, África e Raça 21
2.4 Necropolítica 27
3 ENSINO DE FILOSOFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 29
3.1 Raiz da educação, culturalidade ocidental e o estigma demarcante da escravidão 29
3.2 Teorias raciais do século XIX 33
3.3 As teorias raciais no Brasil 36
3.4 A educação colonial e o projeto eugênico 40
4 O ENSINO DE FILOSOFIA À PARTIR DO DEVIR-NEGRO 44
4.1 Do ensino de filosofia 44
4.2 O lugar da identidade no ensino de filosofia 50
4.3 A dimensão política no ensino de Filosofia voltado para as relações étnico-raciais 53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 63

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia no Brasil tem sido, historicamente, foco de constantes debates, sobretudo, nos últimos anos, ás voltas de qual seria a relação entre o ensino de filosofia e o enfrentamento ao racismo? Ou melhor falando, teria a filosofia algum papel na perpetuação do racismo tal como o conhecemos? Diante dessas questões de difícil resolução, a presente pesquisa intitulada "O DEVIR-NEGRO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: Considerações a partir de Achille Mbembe " tem como escopo correlacionar o ensino da filosofia no Brasil, melhor ainda, a própria práxis do filosofar e a categoria do devir-negro do filósofo e teórico político camaronês Achille Mbembe. Dito isso de outra forma, consideramos que se tornou relevante uma investigação filosófico-pedagógica que se proponha assumir o desafio de tematizar a experiência efetiva do filosofar na fluidez do ensino da filosofia no Brasil, da levando-se em conta, nessa particularidade de abordagem, a conceptualização do filósofo em foco.

Consideramos importante da problemática de como o *Devir-negro* proposto por Achille Mbembe venha a significar uma chave de compreensão radical, consequentemente, uma persistência de enfrentamento do racismo brasileiro através da inserção comprometida do ensino da filosofia na educação brasileira? Para responder a essa pergunta, foi feita a escolha metodológica de caráter crítico-hermenêutico, partindo da própria categoria analítica proposta por Mbembe, visto que, pensar o devir-negro significa, em outras palavras, considerar uma experiência compartilhada de povos que vivem sobre a égide das colonialidades, ou seja, dos resquícios estruturais frutos dos processos de colonialismos, que principalmente os países da américa latina passaram, dentre eles o Brasil.

Para se chegar aos fins dessa pesquisa, tivemos como objetivo geral compreender como o *Devir-negro* de Achille Mbembe pode ser usada como categoria de análise para o ensino de filosofia no Brasil, perante o racismo persistente a ser enfrentado na mesma proporção. E nesse sentido, elegemos os seguintes objetivos específicos caracterizar o Devir-Negro de Achille Mbembe e suas repercussões, especificar na trajetória do ensino de filosofia no Brasil, sua relação com as questões étnico-raciais, e relacionar a categoria de

Achille Mbembe de Devir-negro interligado a outros autores como Fanon e Foucault à prática pedagógico-educacional do ensino de filosofia no Brasil e sua postura perante o grave problema do racismo.

Para executarmos esses objetivos, escolhemos obras que nos deram subsídio para tal empreitada sendo, principalmente, a obra *Crítica da Razão Negra* (2014) de Achille Mbembe, além de obras paralelas, como *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) de Frantz Fanon e *Em defesa da Sociedade* (2010) de Michel Foucault. No que se refere aos aspectos voltados para a educação, foi feita a escolha das obras *História da educação brasileira* de Maria Luisa Ribeiro e os artigos e livros de Silvio Gallo. Especificamente, interligando essa educação brasileira, questões étnico-raciais e o ensino da filosofia, tomaremos como embasamento autores como Paulo Margutti e sua obra em dois volumes *História da filosofia do Brasil*.

Para pensarmos questões mais práticas voltadas para a legislação educacional, foi utilizado como referências a A Lei de Diretrizes e Bases de 1996; Lei 10.634 de 2003,referente ao ensino da História e contribuições das matrizes Africanas no Brasil - importante marco legal na obrigatoriedade do ensino brasileiro; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana elaborado pelo MEC em 2004.

No que se refere a estrutura da pesquisa, ela foi dividida em três seções principais, sendo que na primeira, foi tratado acerca do devir-negro em Achille Mbembe, abordando os conceitos de Razão Negra, Raça, África, Negro e Necropolítica. Na segunda seção intitulada ensino de filosofia e relações étnico-raciais, tendo como subseções: Raiz da educação, culturalidade ocidental e o estigma demarcante da escravidão; As teorias raciais do século XIX; As teorias raciais no Brasil e A educação colonial e o projeto eugênico. Por fim, na terceira seção foi trabalhado O ensino de filosofia a partir do devir-negro, tendo como subseções: Do ensino de filosofia; O lugar da identidade no ensino de filosofia e a dimensão política no ensino de Filosofia voltado para as relações étnico-raciais

Como resultados, por assim dizer, podemos antecipar que obtivemos que pensar o ensino de filosofia no Brasil a partir do Devir-negro de Achille Mbembe, envolve dentre vários aspectos, considerar o papel ativo do professor, que precisa se posicionar diante da problemática do racismo estrutural, considerando os processos pedagógicos, epistemológicos, identitários, políticos, buscando sempre uma atuação que coloque os alunos diante de um fazer filosófico crítico, que veja de fato a proporcionar uma superação de realidades de desigualdade racial.

Por fim, acredita-se que a partir desta pesquisa, possa haver uma repercussão prática no modo como se pensa o ensino de filosofia por uma perspectiva crítica e antirracista, pois na medida em que se muda o olhar acerca da educação, pode-se pensar nos modos como a filosofia é operacionalizada nas salas de aula, tendo principal fim a construção de uma sociedade mais igualitária, que supere de fato as desigualdades raciais.

2 O DEVIR-NEGRO NO MUNDO EM ACHILLE MBEMBE

2.1 Visão Geral

O pensamento filosófico contemporâneo é marcado por diversos debates, dentre eles, destacam-se aqueles que abordam a colonialidade[1], no que se refere ao modo como entre os séculos XV e XIX, ocorreu um longo e escandaloso movimento predatório por parte dos países europeus em direção a outros locais do mundo, e suas consequências. Em resposta a isso, como nos aponta Mbembe (2021, p. 10): "a descolonização é um evento cuja significação política essencial residiu na vontade ativa de comunidade – como outros falavam outrora da vontade de poder". Em outras palavras, falar das críticas ao colonialismo envolve questionar o estatuto de saber, como este, estrutura lógicas de pensamento e constrói ontologicamente o outro como não-ser[2]. Ora, a saga, se pode assim dizer desde já, a forças das contra-

[1] A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. (Mignolo, 2016, p. 02)

[2] Em Sueli Carneiro, existe um resgate da categoria de Ser em Heidegger para compreender como na tradição de pensamento filosófica ocidental, o Eu hegemônico, ou seja, o sujeito universal, o branco, foi construído sobre a égide de um não-eu, do outro menos humano, nesse caso os negros africanos e demais

hegemonias, na expressão de Chantal Moufe, expressas nos movimentos emancipatórios, busca exatamente resgatar a si próprio.

Nesse contexto, podemos começar a situar o ponto de partida do pensamento de Mbembe, que logo na Introdução *Crítica da Razão Negra* (2014), afirma: "quisemos escrever este livro à semelhança de um rio com múltiplos afluentes, neste preciso momento em que a história e as coisas se voltam para nós, e em que a Europa deixou de ser o centro da gravidade do mundo. (Mbembe, 2014, p. 09)." O autor inicia sua linha de pensamento pontuando esse movimento que é comum a nossa época, o de questionamento da tradição do pensamento ocidental, no entanto, ele pontua que esta crítica deve ser feito com cautela, visto que, ainda é algo novo, passível de diversos enganos e reajustes.

Essa compreensão inicial do pensamento de Mbembe, é importante que entendamos que ele se diferencia de outros pensadores de seu contexto, visto que na sua *Crítica da Razão Negra (2014)*, pontua, categoricamente, que não busca a provincialização da filosofia, ou seja, apesar de criticar a tradição filosófica Europeia, não busca um rompimento com a noção de universalidade, apenas busca novos modos de vê-la, se aproximando de uma perspectiva hermenêutica de mundo, que tem como ponto de partida a África.

No artigo *Afropolitanismo (2015)*, se pode encontrar lúcido esclarecimento do autor nesse sentido, à medida que ele se posiciona criticamente sobre correntes de pensamento que defendem o pan-africanismo[3]. Constata-se no trecho onde Mbembe (2015, p. 69), diz: "contra os fundamentalistas do "costume" e da "autoctonia", pode-se chegar a afirmar que, no fundo, aquilo que designamos como "a tradição" não existe." Para as correntes de pensamento pan-africanistas, representadas por pensadores como Marcus Garvey[4], N" Kwane [5], entre outros, para que se contrapor ao

---

povos não-brancos, ao quais foi dado o estatuto próximo ao da animalidade, sendo reduzidos às suas particularidades biológicas. (Carneiro, 2005)

[3] O Pan-africanismo nasceu da luta de ativistas negros na África e, sobretudo, na diáspora americana, em prol da valorização de sua coletividade. Sua marca inicial, entre fins do século XVIII e meados do século XX, foi a construção de visões positivas e internacionalistas acerca de sua identidade étnico-racial, entendida como comunidade negra: africana e afrodescendente. (Barbosa, 2015, p.01)

[4] As ideias de Marcus Garvey são reunidas sob o rótulo de Garveyismo que, por sua vez, é frequentemente defi nido como um movimento social e/ou uma doutrina pan-africanista, anticolonialista,

pensamento colonial, é necessário que haja um resgate de um tradição africana perdida pelos processos de apagamento histórico, defendendo-se por vezes um rompimento com as epistemologias do cânone filosófico Europeu. Porém, como aponta Mbembe (2015), esse movimento mostra-se enganoso, já que a África tornou-se um ponto de circulação do mundo.

> Visto a partir da África, o fenômeno da circulação dos mundos possui ao menos duas faces: aquela da dispersão, que acabo de evocar, e aquela da imersão. Historicamente, a dispersão das populações e das culturas não foi somente o fenômeno de vinda de estrangeiros para se instalar em nossa casa. (p. 69)

Em outros termos, seguindo o raciocínio de Mbembe, não existe uma tradição primeira a ser resgatada deve-se, então, promover o encontro entre culturas, abraçar a universalidade nas particularidades. Partindo desse pressuposto, Mbembe (2015, p. 70-71) afirma:

> O afropolitanismo não é o mesmo que o pan-africanismo ou a Negritude. O afropolitanismo é uma estilística, uma estética e uma certa poética do mundo. É uma maneira de ser no mundo que recusa, por princípio, toda forma de identidade vitimizadora, o que não significa que ela não tenha consciência das injustiças e da violência que a lei do mundo infringiu a esse continente e a seus habitantes. (p. 70 - 71)

Reforçando a argumentação, o afropolitanismo se diferencia das correntes pan-africanistas e da negritude no aspecto em que não busca apoiar-se em uma perspectiva político-ideológica, ou dito de outra forma, a proposta de Mbembe se refere a uma compreensão da África enquanto ponto de circulação, como já dito anteriormente, isso significa que para o filósofo, a análise conjuntural é o foco de sua atenção, ao contrário, das demais correntes, que para além de um olhar acerca do contexto, propõem projetos políticos de uma comunidade global baseada em ideais pan-africanistas.

Nos parece, portanto, fundamental esse conceito mbembiano de afropolitanismo no sentido de alcançarmos a profundidade das provocações feita por esta corrente de pensamento quando defende a tese do *devir-negro*

---

ou de nacionalismo negro destinada ao progresso, autoconhecimento, auto-respeito e orgulho racial das populações africanas e afrodescendentes espalhadas pelo mundo. (Rabelo, 2012, p. 498)

[5] Gana foi o primeiro país da África Subsaariana a se libertar do jugo colonial. Ademais, o primeiro presidente ganês, Kwame Nkrumah (1909-1972), foi um dos articuladores da Organização da Unidade Africana (OUA) e um influente defensor do pan-africanismo. (Pereira, Kowalsky & Plagiarini, 2019, p. 26)

no mundo. Ora, essa perspectiva imprime como consequência da percepção do autor acerca dos debates filosóficos existentes em seu contexto de pensamento, e de como este se posiciona diante deles.

2.2 A razão negra

Achille Mbembe se debruça sobre o problema de como a razão negra com o advento da expansão marítima pelo Atlântico entre os séculos XV e XIX, deixou de ser uma questão local do continente africano, e passou a ser uma categoria filosófica no que se refere a uma compreensão global não apenas da condição de pessoas negras de origem africana, mas de qualquer povo que compartilha os infortúnios dos processos colonizadores baseados na ideia de raça.

Seguindo a argumentação de Mbembe, há três categorias fundamentais: Negro, África e Raça. A partir destas é que se desdobram um conjunto de observações de como se deu a relação entre África e os países que empreenderam os processos de colonização, principalmente, nesse sentido, em busca de expansão econômica, visto que o velho mundo encontrava-se diante de um contexto social fragilizado.

Nesse encalço, o filósofo camaronês faz uma retomada histórica sobre os principais momentos relacionados à racionalidade negra, e como esta foi vista. Ele, então frisa o seguinte:

> [...] o primeiro momento foi a espoliação organizada quando, em proveito do tráfico atlântico [...] homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objetos, homens-mercadoria e homens-moeda. (2014, p. 12)

Nessa primeira descrição, podemos observar as consequências do contato entre os povos europeus com o continente africano, e nesse ponto, é interessante enfatizar que devido aos interesses econômicos, a população negra africana foi vista como mercadoria, como moeda, como objeto, ou seja, foi tirado destes o caráter humano, e sem essa humanidade, retirou-se do homem, do sujeito negro, também, a possibilidade da linguagem, do contato humano. Aqui há algo rechaçável nesse processo: havia uma estratégia de domínio utilizada, exatamente, a junção de pessoas de diferentes locais,

falando idiomas diversos, impedindo qualquer comunicação e possibilidade de revolta no processo de transplante para países distantes de sua terra natal. Uma desterritorialização literal e linguística, portanto, cruelmente desumana calcada, com efeito, na intenção deliberada do domínio inescapável.

O segundo momento ocorre "devido ao acesso à escrita e tem início no final do século XVIII, quando, pelos seus próprios traços, os Negros [...] conseguiram articular uma linguagem para si, reivindicando o estatuto de sujeitos completos do mundo vivo" (2014, p. 12). Nesse período histórico, observa-se que a razão assumiu outro caráter; pois, se antes os negros escravizados não tinham acesso à escrita, agora já organizados, passam a lutar por sua liberdade, utilizando, portanto, sua própria voz, sendo esse momento caracterizado por uma mudança no paradigma acerca da razão negra, que não é um conceito inerte no tempo.

Por fim, o terceiro momento pontuado por Mbembe (2014, p. 13), "ocorre no século XXI, e refere-se à globalização dos mercados, à privatização do mundo sob a égide do neoliberalismo [...] do complexo militar pós-imperial e das tecnologias eletrônicas e digitais." Nesse contexto graças à noção neoliberal de que tudo pode ser transformado em mercadoria, a própria existência tornou-se em si um produto. De acordo com Neder (2019, p. 11) "O neoliberalismo foi criado e se instituiu como o modo de reprodução do capitalismo contemporâneo.", ou seja, surge da necessidade de atualização na lógica capitalista de acumulação e exploração.

No que se refere ao Negro, propriamente, essa etapa é caracterizada não mais pelos discursos de outrora, mas a raça enquanto conceito, se transformou ao longo do tempo, comparecendo na atualidade através da noção de fronteiras, conflitos entre imigrantes, na noção de raças superiores e inferiores, no acesso geográfico a locais, tendo como exemplo o nazismo na Alemanha, as leis Jim Crow nos EUA, e o Apartheid na África.

É a esse caráter histórico da condição negra, que o autor vai chamar de Devir-negro no mundo, trata-se de um olhar ontológico da condição dos negros africanos no decorrer da modernidade filosófica; implicando ou comprometendo o pensamento a refletir ou ainda, se comprometer, reflexivamente, como essa

condição pode ser vista como uma categoria de análise das situações de diversos outros grupos que sofreram com as agruras da colonização.

Quanto à perspectiva da modernidade filosófica, Mbembe fundamenta sua análise, inicialmente, apoiando-se na concepção de (Césaire, 2020, p. 10). Ao tratar do colonialismo, frisa o seguinte: "é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é o do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro". Nesse ponto, podemos perceber que Césaire esclarece que a colonização parte de um ímpeto de dominação, de espoliação.

Ademais, no que se refere às características da colonização, ele diz que elas se aproximam

> [...] do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de sua história, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (Césaire, 2020, p. 10).

Para confirmar sua análise, (Césaire,2020), aponta que existe uma falsa simetria entre colonização e civilização, haja vista que o contato ocorrido entre África e o resto do mundo poderia ter acontecido de outra forma, por meios não violentos, visto que as navegações já ocorriam sem o caráter de dominação entre povos, e principalmente, sem o discurso da raça mediando essas relações.

Sobre esse aspecto da modernidade, Mbembe (2014, p.101) afirma que "a [modernidade] é, na realidade, outro nome para o projeto europeu de expansão sem limites que se desenvolve a partir dos últimos anos do século XVIII." Ora, a chamada modernidade filosófica surge de um período histórico onde a Europa viu-se diante do problema antropológico acerca do homem. A respeito, Cruz (2011, p. 34) afirma que "com a inauguração dos tempos modernos, o homem se torna o centro, a medida do conhecimento em que tudo está estritamente ligada à razão." Essa acepção acerca do problema filosófico da modernidade é contraposta por Mbembe (2014, p. 10) quando ele diz:

> (...) o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua (co-pertença) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo ao mesmo, de surgimento do ser e da sua manifestação no seu ser primeiro ou, ainda, no seu próprio espelho.

Nessa proposição, podemos perceber que Mbembe, aponta que apesar da modernidade ter como problema central o sujeito, esta categoria é associada a outras, tais como: Raça, Negro e África, os quais estão diretamente ligadas a como se enxerga a identidade, e como o próprio filósofo aponta pois, como sabemos, existe uma tendência no pensamento moderno europeu de ver-se enquanto espelho, ou seja, de pautar a humanidade em sua própria imagem refletida. A rigor, não é, pois, novidade, certamente, afirmamos e eurocentrismo como o *locus* onde enxergamos as dimensões ou pluriformas de racismo impregnadas, com efeito, no tecido da nossa culturalidade ocidental.

2.3 Negro, África e Raça

Ora, levando em conta aquela noção de modernidade filosófica, podemos agora tratar três principais categorias já anunciadas que servem como fundamentação para a filosofia de Achille Mbembe a Raça, o Negro e África. No que se refere à Raça e ao Negro, Mbembe (2014) começa apontando que eles surgem a partir de um olhar antropológico sobre a categoria *Homem*, nesse sentido, como já apontado anteriormente, o europeu criou o outro que não era ele próprio, para só então pensar o Negro como um *não-eu.*

Aliás, sobre essa construção ontológica, temos na filósofa brasileira Carneiro (2022) uma sagaz ênfase no seguinte argumento:

> Falarei do lugar da escrava. Do lugar dos excluídos da res(pública). Daqueles que na condição de não-cidadãos estavam destituídos do direito a educação e, em sendo esta, segundo Adorno, a possibilidade de „produção de uma consciência verdadeira", falo também como alguém portador de uma „consciência infeliz" ou de uma falsa consciência. (p. 20)

Nossa autora Sueli Carneiro partindo da noção heideggeriana de ser, nos propõe uma perspectiva de análise da construção do Negro como um não-ser, a respeito dessa concepção hegeliana, Mbembe(2014, p. 29) nos trás a categoria *Resto* que se remete a "figura, se o for, do dissemelhante, da

diferença e do poder puro do negativo", em outros termos, o negro é aquilo que não é, o oposto do universal.

Na modernidade filosófica, houve uma tendência a atribuir a posse da Razão e a Humanidade as pessoas brancas, reduzindo os negros a seus aspectos biológicos, aproximando-os, inclusive, ao animalesco. Nos impacta nesse sentido, inclusive, pela contradição implicada, a perspectiva racista de Voltaire, por sinal e, paradoxalmente, uma das referências do ideário iluminista, o qual inclui, em teoria, pelo menos, categorias humanitárias como liberdade, dignidade, tolerância, etc. Conforme Munanga (2020, p. 29), para o pensador francês apenas a ideia de unir as raças seria um processo de descivilização, haja vista que "não podemos duvidar que a estrutura interna de um negro não seja diferente da de um branco, porque a rede mucosa é branca entre uns e preta entre outros".

Essa redução do negro a seus aspectos biológicos pode ser observado também em outro iluminista ou esclarecido, Kant (2020, p. 20), o qual despudoradamente, afirma sem meias palavras: a abundância de partículas de ferro, que comumente são encontradas em qualquer sangue humano e aqui é diminuída na substância celular através da transpiração de ácidos fosfóricos (razão pela qual todos os Negros fedem) [...]", tanto nos exemplos de Voltaire e de Kant, temos uma desqualificação do negro a nível particular, atrelando seus supostos caracteres físicos à aspectos morais.

Na verdade, autores como Hegel, Kant e Voltaire, estavam em um contexto no qual os saberes acerca de outros povos ao redor do mundo partiam dos escritos dos navegadores, que traziam consigo suas impressões que podem ser lidas contemporaneamente como de caráter etnocêntrico, sendo assim, a principal tese defendida, e que foi melhor exemplificada no texto kantiano intitulado *Das diferentes raças humanas* (2010), é de que essas diferenças provinham dos vários climas ao redor do mundo, sendo o branco Europeu o povo mais adaptado a diferentes localidades, já que eles viviam de um clima temperado.

Considerando essa interpretação ou concepção de mundo racializada e, inclusive, com aval teórico-filosófico, é bem coerente e correto o argumento de

Mbembe (2014, 11) segundo a qual a raça é "um delírio, que se refere a criação fictícia de outros, que são reduzidos em suas características biológicas, onde o negro reflete a irracionalidade, a passionalidade, o não-visto, o Negro é a própria loucura codificada." Ou seja, a raça enquanto discurso, surge como uma forma de estigmatizar um povo, tirando deste, seus aspectos morais, racionais, éticos, religiosos, em suma, tirando sua humanidade, reduzindo-os a animais.

Apesar de o autor caracterizar a raça como um delírio, ou seja, ela não existiria enquanto fato, não se pode, todavia, reduzi-la a esse conceito, visto que o próprio Mbembe (2014, p. 25) salienta que "se aprofundarmos a questão, a raça será um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e do terror, mas sobretudo, de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes". Dito de outra forma, apesar da raça ser um tipo de criação, uma ideologia por si só, tem consequências no modo como as sociedades se estruturaram. Ora, conforme o filósofo camaronês que se fundamenta na crítica ao pensamento colonial, o capitalismo enquanto estrutura social, se aproxima do animismo, que nesse sentido se refere a criação da raça e tudo o que decorre dela, na medida em que se cria um outro imaginado.

A noção de raça se insere principalmente no modo como se pensam as relações sociais, negando a presença do outro que supostamente é menos humano, já que "essa negação é, no fundo, o resultado da raça - a negação da própria ideia do comum, isto é, de uma comunidade humana [...]" (Mbembe, 2014 p. 100). A raça surge, então, como um meio de classificar pessoas em grupos e subgrupos, Mbembe à frente, no mesmo texto frisa que "na ordem colonial, a raça opera enquanto princípio do corpo político. [...]": (Mbembe, 2014 p. 106). A raça é então, a politização do corpo, que é subalternizado e transformado em coisa.

Seguindo a partir dessa categoria demarcante da *Raça*, podemos agora abordar outros dois conceitos que estão intimamente ligados: o Negro e a África. Importa considerarmos o que para ~~afirma~~ Mbembe (2014, p. 30), " a África e o Negro têm, desde o início da época moderna, mergulhado, numa crise aguda, quer a teoria do nome quer o estatuto e a função do signo e da

representação.". Com efeito, fica-nos esclarecido um aspecto de análise relevante, visto que a produção filosófica acerca dessas duas categoriais, ocorreu de formas problemáticas, partindo de olhares etnocêntricos, desumanizadores. Ademais, e isso se reflete no trecho a seguir, onde o autor afirma o seguinte:

> De fato, sempre que a problemática passa por Negros e África, a razão, arruinada e esvaziada, não consegue deixar de andar às voltas sobre si mesma [...] aniquilada a linguagem, as próprias palavras deixaram de ter memória (MBEMBE, 2014, p. 30).

Nesse argumento, além do esvaziamento da razão quando os modernos se referiam a África e ao Negro, também era perdida a dimensão da linguagem e da memória, ou seja, eram retiradas de todo um continente diverso, as possibilidades de produção de sua própria cultura, valores, história, e capacidade de existência, sendo uma desumanização total. Em outro momento de seu livro, o autor sublinha que "[...] o africano é representado não apenas como uma criança, mas como uma criança idiota" (Mbembe, 2014 p. 117). Ora, isso nos remete então, a múltiplos apagamentos, de ordem linguística, ontológica, histórica, reduzindo o continente africano a uma imagem debilmente criada.

Debater a categoria África em Achille Mbembe, passa por um dos principais problemas filosóficos da tradição ocidental, isto é, o da universalidade, pois "África impõe ao universo uma tal supressão de movimento e de circulação, que trava o caminho universal [...]". (Mbembe, 2014 p. 128), O que ocorre, na tradição filosófica, sempre que se falou de África, referiu-se a esse não-lugar, a incapacidade de se produzir história universal, já que as pessoas que viviam nesse continente em tese, estavam presas a seus aspectos mais básicos de humanidade.

É diante desse dilema que o filósofo busca resgatar África desse silenciamento imposto por uma violência epistemológica, colocando-o novamente no debate filosófico mundial, porém, como ele próprio nos diz, segundo o olhar da tradição "Os negros tinham desenvolvido concepções da sociedade, do mundo e do bem que nada contribuíam para o poder da invenção e da universalidade próprios da razão." (Mbembe, 2014 p. 151).

Diante desse problema aparentemente inconciliável, o autor começa a nos apontar caminhos possíveis de análise.

Retomando o conceito de razão negra, o autor reforça os usos feitos dela, sendo o primeiro "aquele onde a razão negra designa tanto um conjunto de discursos como de práticas [...] com o objetivo de fazer acontecer o Negro enquanto sujeito de raça e exterioridade selvagem [...]" Mbembe (2014, p. 58). Ora, é isso que ele designa como a consciência ocidental do Negro, que se remete justamente aos discursos raciais que foram base para os processos de desumanização e escravização de negros de origem africana. Mbembe é, assim, uma voz incisiva contra o racismo global a partir do discurso em defesa do reconhecimento do continente africano.

A segundo compreensão da razão negra associada à pertença epistemológica na produção de saberes, ocorre quando "a escrita procura conjurar o demônio do texto primeiro e a estrutura de submissão que ele carrega [...]." Para Mbembe (2014, p. 61), por esse panorama, a razão negra deixa de ser fruto de olhar estrangeiro, e passa ser uma reinvindicação, o que ele chama de Consciência negra do Negro. Por essa perspectiva do lugar da dignidade, o próprio negro passa a questionar esses lugares de poder estabelecidos pelos discursos racistas reproduzidos na modernidade filosófica.

Destarte, esses dois momentos acerca da razão negra nos mostram como a própria concepção de racionalidade, antes restrita a determinados lugares, passou a ser questionada quando os sujeitos de fala antes silenciados passaram não apenas a serem ouvidos; porém, essa fala implica dizer por si próprios. Dentro desse movimento que ficou conhecido amplamente como descolonização, diversos filósofos do continente africano se destacaram, e partindo da análise deles, Mbembe busca responder ao problema, ao desafio de como lidar com a universalidade ocidental que apagava os saberes de povos não-brancos, utilizando a crítica de Césaire como fundamento, Mbembe (2014, p. 265), com efeito, esclarece o seguinte:

> Césaire chama de reducionismo europeu - que entende ser este sistema de pensamento ou, melhor ainda, a tendência instintiva de uma civilização eminente e prodigiosa que chega a abusar do seu privilégio para provocar um vazio à sua volta ao reconduzir abusivamente a noção de universal às suas próprias dimensões; por

> outras palavras, pensando o universal a partir dos seus próprios postulados e através das suas próprias categorias. (p. 265)

A partir dessa crítica de Aimé Césaire, nos fica nítido o caráter contraditório da noção de universalidade defendida por parte dos pensadores Europeus, que carregava consigo sua própria morte, visto que, qualquer pensamento que não se abre para o contraditório, está fadado a findar-se, como já descreveu Césaire (2020) em sua obra chamada *Discurso sobre o colonialismo*. É justamente esse caráter hermenêutico do discurso, que Mbembe busca resgatar, ou mais que isso, deixar ostensivo em sua filosofia; pois, se a tradição filosófica ocidental caiu no erro de se enclausurar em sua própria idiossincrasia, o mesmo ocorre segundo o autor, com determinadas correntes de pensamento que partem de processos de descolonização, buscando uma ruptura total com a tradição de pensamento ocidental, incorrendo em uma armadilha epistemológica e anti-filosófica.

Acerca desse movimento, Mbembe resgatando Césaire e Senghor, frisa a seguinte concepção de universalidade:

> [...] o universal é precisamente o lugar da multiplicidade de singularidades em que cada uma é apenas aquilo que é, ou seja, naquilo que a liga e a separa de outras singularidades. Tanto para um como outro, não existe universal absoluto. (Mbembe, 2014 p. 265)

Se percebe com nitidez, que essa concepção é o ponto central da argumentação de Mbembe, pela qual se denota que vai defender durante toda a sua obra que a tradição filosófica deve abrir-se para as demais epistemologias que surgem de lugares que antes eram silenciados. E ademais, consequentemente, utilizando-se do devir-negro no mundo. Importa enfatizar que o autor expande essa condição para além das pessoas de fenótipo negróide, pensando uma categoria que resgata de certa forma o projeto kantiano de uma sociedade mediada pela razão, não à toa, o título de sua obra faz eco com a obra mais conhecida de Kant, Crítica da Razão Pura (1781). No entanto, é importante destacar que apesar da influência kantiana, Mbembe parte da análise de outros autores contemporâneos que fazem crítica a ela, no que se refere a seu caráter totalizante, citando principalmente o francês Michel

Foucault o qual, por sua vez faz crítica a como a razão no ocidente foi instrumentalizada para fins predatórios.

É interessante pontuar que Mbembe, além de propor um olhar diferenciado acerca da universalidade, se aproximando de autores da imanência, como o já citado Michel Foucault, pensa também um projeto de mundo onde o devir-negro no mundo seja superado, e as consequências históricas do colonialismo sejam reparados, no entanto, ele diz o seguinte:

> Enquanto persistir a ideia segundo a qual só se deve justiça aos seus e que existem raças e povos desiguais, e enquanto se continuar a fazer crer que a escravatura e o colonialismo foram grandes feitos da civilização, a temática da reparação continuará a ser mobilizada pelas vítimas históricas da expansão e da brutalidade europeia no mundo. (Mbembe 2014 p. 297)

No filósofo camaronês, apesar de haver um projeto de futuro aos moldes kantianos, ele não nega a complexidade dos processos colonialistas, partindo desse ponto de análise para propor uma comunidade global que repense suas relações sociais, que são intrinsecamente perpassadas pela noção racial. Esse fenômeno comparece de maneiras diferentes em cada contexto, pedindo das pessoas que vivem neles diferentes modos de ação diante das demandas existentes.

2.4 Necropolítica

É verdade que todo esse movimento passa uma compreensão crítica da realidade, no sentido de enxergar o devir-negro no mundo também como uma categoria de análise política. Porém, para adentrarmos em seus textos políticos, convém elucidar, ainda que brevemente, quais são suas principais influencias filosóficas, e como ele pensa a tradição política.

Inicialmente, em sua tese intitulada *Necropolítica* (2022), há ênfase que na tradição filosófica acerca dos debates políticos, existe uma tendência a se priorizar a razão como mediadora das deliberações públicas. Diante dessa tendência, temos em Mbembe (2022, p. 10), uma preocupação com “aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”. Ou seja, o autor não desconsidera a razão,

ele apenas se volta para formas de Estado onde ocorreu o processo de controle, dito de outra forma, onde a razão foi instrumentaliza para fins de domínio colonial, essa preocupação pode ser confirmada quando ele diz “em vez de considerar a razão a verdade do sujeito, podemos olhar para outras categorias fundadoras [...] tais como a vida e a morte” (Mbembe, 2022, p. 11).

Podemos, assim, fazer uma correlação entre o conceito de necropolítica e o devir-negro no mundo, quando em Mbembe é trazido o conceito de lógica do recinto fechado, que se refere, como já foi demonstrado anteriormente, ao modo como as sociedades capitalistas no século XXI se organizam de acordo com o discurso da raça, que se atualiza, não tendo mais o caráter explícito, porém, importa considerar nesse contexto, o argumento seguinte:

> Nesse contexto, os processos de racialização têm como objetivo marcar estes grupos de populações, fixar o mais possível limites nos quais podem circular, determinar exatamente os espaços que podem ocupar, em suma, conduzir a circulação num sentido que afaste quaisquer ameaças e garanta a segurança geral. (MBEMBE, 2014, p. 71)

Nessa nova conjuntura, a raça passa a incorporar então, um duplo caráter: ideológico e de tecnologia governamental, afirmando, quem pode ocupar determinados locais ou não. Podemos compreender o controle em relação aos corpos, a partir de Foucault, quando este esclarece que “a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens [...] que podem e devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos” (Foucault, 1976, p. 204). Nesse sentido, a raça no mundo contemporâneo, está ligada ao direito de viver e de morrer, ou, de pertencer e não-pertencimento.

Somando a essa concepção temos, ademais, a perspectiva do contemporâneo filósofo italiano, Giorgio Agambem, que ao trazer o conceito de estado de exceção, assegura que “o dispositivo original graças ao qual o direito se refere à vida e a inclui em si por meio de sua própria suspensão [...] condição preliminar para se definir a relação que liga e, ao mesmo tempo, abandona o vivente ao direito”. (Agambem, 2004, p. 12). Nesse autor, encontramos importante discussão acerca de como o Estado atua como mediador entre quem tem o direito à vida ou não, através de dispositivos legais da própria sociedade.

Tanto o conceito de disciplina quanto o conceito de estado de exceção servem de base para a compreensão política de Mbembe, já que ele, para compreender o devir-negro no mundo, parte da análise das *plantations*, que eram a principal forma de organização social, política, econômica durante os processos de colonização. A esse respeito Mbembe defende que "O regime da plantação e, mais tarde, o regime colonial instituíram, na realidade, a questão da raça enquanto princípio de exercício de poder" Mbembe (2014, p. 11). Conforme nosso filósofo, nas *plantations* através da tecnologia da raça, se instaurava uma lógica de pensamento marcada por tensões, com características militares, onde esses corpos eram subalternizados por um pensamento disciplinar. Em suma, as reflexões políticas de Achille Mbembe nos dão subsídios para que compreendamos como as sociedades contemporâneas se estruturam através do devir-negro no mundo, ou seja, sociedades onde o racismo ainda é presente, onde desigualdades sociais e violências são constantes, tendo como algo principal grupos minoritários, etc.

Portanto, é interessante frisar que todos os conceitos apresentados até aqui, considerando certos limites da nossa pesquisa e, que poderiam ser mais ampliados, não obstante, acreditamos tê-los plausivelmente os esclarecidos, servirão de base para que compreendamos de maneira mais pormenorizada o debate acerca do ensino de filosofia no Brasil e sua relação com as questões étnico-raciais, sendo assim, na próxima seção será abordado de maneira mais detalhada o contexto brasileiro, e como em nosso país esses debates se desenvolveram, apresentando particularidades que tornam nossa compreensão ainda mais desafiadora.

3 ENSINO DE FILOSOFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 Raiz da educação, culturalidade ocidental e o estigma demarcante da escravidão

Desde o que já abordamos, nos favorece ou ainda, pelo menos, nos incita, nesse capítulo, em particular, tratar da relação entre o ensino de filosofia e os pertinentes e urgentes debates étnico-raciais, ainda que ressaltemos os limites do nosso trabalho e, com efeito, dessa temática. Nesse sentido, é necessário abordar, inicialmente, sobre a educação no Brasil, que importa

destacar nesse processo, o modo como ela foi influenciada por teorias raciais que acompanharam sua implementação no sistema de ensino em nosso país, e, naquilo que mais nos interessa no escopo dessa pesquisa, a aproximação direta com a Filosofia, visto que, essa área do conhecimento, foi uma das primeiras a serem lecionadas nos cursos em solo brasileiro, sendo fortemente marcada pela perspectiva colonialista de educação.

É importante frisar desde agora que, a educação remete à compreensão de um campo multifacetado, falamos então, em processos educacionais, instituições sociais, discursos de poder, a construção dos currículos, a didática utilizada, os conteúdos a serem ensinados, a relação entre professor e aluno, além do próprio entendimento da escola enquanto espaço privilegiado de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o que compreendemos por educação envolve uma complexa relação que se modifica no decorrer do tempo.

Convém remorar que já entre os gregos antigos, a educação tem um papel importante ou devido. Este aspecto pode ser observado na argumentação de Jaeger (1994, p.09), quando ele diz: "Dissemos que a importância universal dos Gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade." O autor, com efeito, ao fazer uma análise da realidade Grega, observa que a utilização do *Logos*, ou seja, da razão, possibilitou uma mudança significativa na relação dos homens com a sua realidade, já que a partir desse momento, teve-se uma tentativa de superação das explicações anteriores de base mitológica. Para Jaeger (1994), através dos gregos, houve uma sistematização dos saberes, onde o homem racional passou a ser o centro da produção do conhecimento, a esse fenômeno ele atribuiu o relevante conceito de Paidéia, que se refere ao nascedouro da educação do modo como a conhecemos hoje.

Essa concepção clássica de educação nos favorece percebermos desde suas origens, e os modos como ela é percebida e introjetada nos contextos no decorrer histórico. Nas palavras de Abbagnano (2007), a educação pode ser definida como:

> Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades [...]. (p. 305)

Apreendemos dessa conceitualização, a educação em seu conceito mais amplo, está relacionada com os meios pelos quais se dá a transmissão de elementos culturais que, dizem dos comportamentos, técnicas, e demais aspectos de um determinado povo. Sendo assim, a educação vista em seu modo mais global, é uma forma de uma sociedade em um determinado período histórico, perpetuar seu modo de vida para as gerações futuras.

É possível traçarmos um certo paralelo com o que nos disse Jaeger (1994), pois se nos Gregos temos mudanças significativas na concepção de conhecimento, fazendo com que os processos de transmissão deste pudessem pela primeira vez ser passados para os demais povos através de uma sistematização racional, podemos pensar que a partir desse povo começou a se construir a educação como a conhecemos, tendo como exemplos, a Academia de Platão, o Liceu de Pitágoras, dentre outros.

Diante da tradição herdada dos gregos, se impõe imediatamente outro problema: como ensinar filosofia?, ademais, se essa atividade é por excelência dos filósofos, como poderíamos fazer com que outras pessoas se colocassem nessa mesma disposição diante do conhecimento racional? Diante dessa questão, podemos retornar ao exemplo de Sócrates, que ao inquirir seus interlocutores, se utilizada da maiêutica como método, como nos aponta Melo e Almeida (2020, p. 35) “A maiêutica socrática consiste basicamente em tentar guiar o interlocutor a produção de novos conceitos e ideias a partir do despojamento de tudo aquilo que se supõe saber.” Assim, a atitude socrática de fazer com que as pessoas se coloquem em um processo de reflexão crítica acerca de seus próprios saberes acabou se tornando um grande paradigma na forma como se compreende o ensino de filosofia nos moldes ocidentais.

O que nos chama, é que o modo como a educação a partir dos Gregos, assumiu um caráter universalizante, visto que após eles, a racionalidade passou a ser o centro dos debates filosóficos, tendo o seu ápice entre os filósofos da modernidade. No entanto, é preciso considerar esses dados de maneira crítica, pois, se por um lado, é inegável a influência dos gregos no modo como vemos a educação, por outro, existem elementos que podem ser problematizados, e que trazem consequências até os dias atuais, dentre eles, o modo como a sociedade Grega via o problema da escravidão.

Com efeito, é válido pontuar que no contexto grego, a existência de escravos, logo a escravidão era vista como algo natural, visto que, como diz Spinelli (2018):

> No caso do escravo (do doulos) propriamente dito, apesar de submetido à tal condição, e mesmo não sendo considerado, em sentido próprio, um eleútheros (um „homem livre"), ele era, entretanto, dentro de seu status, concebido como „livre", na medida em que se sujeitava às suas obrigações. (p.02)

Nesse sentido, pensar a escravidão entre os Gregos tinha um significado diferente do conceito contemporâneo, já que ela era naturalizada, era uma condição de servidão, de sujeição. Sendo assim, a servidão nesse contexto, se referia a própria organização da polis grega, existindo ocupações de caráter mais servil, e aquelas ligadas a aspectos da vida política, que o cidadão grego investido de sua racionalidade, poderia participa.

O problema da escravidão assumiu diferentes contornos no decorrer histórico, sendo um fenômeno mais amplo que a própria noção de diferenças raciais, ele alcança outros patamares quando atrelada a escravização de pessoas negras, para Césaire (1987):

> Embora o avassalamento político, a perda da autonomia cultural ou mesmo a escravização não sejam, de maneira nenhuma, problemas particularmente raciais, eles se tornaram concretamente raciais e, portanto, consubstanciais à condição do "negro" como negro a partir do momento em que uma visão especificamente racista presidiu esses acontecimentos. (p. 08)

O que o autor nos afirma, é que com o advento do tráfico negreiro [6] à partir de meados do século XV, a noção do que seria um escravo deixou de ter o caráter de outrora, como o do estrangeiro, e passou a ser atrelado a características biológicas, que apontavam a superioridade de determinados grupos sociais sobre outros.

[6] Se voltarmos no tempo, observamos que os povos africanos durante os séculos XVI a XIX foram capturados de seu continente, traficados, vendidos e explorados como escravos nas Américas, tendo o seu maior contingente da Diáspora no Brasil, para transformarem-se em uma das atividades mais lucrativas para portugueses, holandeses e ingleses: o tráfico de escravos. (Fernandes, , p. 106-107) Por sua vez, Schwarcz e Gomes (2018, p. 21), de 1560 a 1862, cerca de 4,8 milhões de africanos aqui desembarcaram. ―A escravidão no Brasil - indígena e africana – esteve presente de modo combinado e diverso em várias partes do Brasil e apresentou feições econômicas, culturais e demográficas.‖

Essa mudança é fundamental para compreendermos o modo como a educação foi se transformando no decorrer histórico, e principalmente se tratando do ensino de filosofia, visto que a uma tendência a um olhar etnocêntrico dentro da modernidade filosófica, reforçando teorias raciais que estigmatizavam os negros, tirando destes, sua capacidade intelectual, logo, privando-os daquilo que há de mais valioso no pensamento filosófico ocidental, o uso da racionalidade.

Porém, para termos um olhar mais atento para os discursos acerca dos negros, e sua relação com a educação, é necessário fazer uma retomada do profícuo debate que ocorreu nas diversas áreas do conhecimento, destacando-se as teorias sociológicas, filosóficas e biológicas.

3.2 Teorias raciais do século XIX

No século XIX – pasme-nos, surgiram teorias que abordavam tipologias raciais, as quais segundo Banton (1977) sustentavam que a natureza das raças determinava as relações entre elas. Segundo essas perspecttivas, existia uma natureza intrínseca aos diferentes grupos raciais, sendo assim, os negros se diferenciavam dos brancos, que se diferenciavam dos índios americanos. Essa noção essencialista das raças estava também presente em outro importante nome da época, Arthur de Goubineau, que, como fala Gahyva (2011)

> Gobineau pretendia estabelecer uma lei universal que explicasse a ascensão e a queda das civilizações. Pode-se sugerir que ele buscava esboçar um conceito de raça-espécie mas, para justificar seus argumentos, recorria a uma visão da decadência própria do universo da raça-linhagem. (p.508)

Goubineau, baseando-se na ideia de diferenças raciais entre os povos, separava-os em brancos, negros e amarelos, defendia noções que se originavam na biologia, para ele, a diferença entre as raças se dava devido a uma diferença sanguínea. Isso é fundamental para compreender seu projeto, pois como foi apontado por Gahyva (2011), ele, Goubineau, tinha como problema compreender como as civilizações alcançam sua queda, e, , isso se daria devido aos processos de misturas entre as raças, pelo absurdo argumento pelo qual ao se misturar com o negro, o branco herdava dele,

características que eram prejudiciais para o desenvolvimento de sua sociedade.

Retornamos a Banton (1977, p. 13), para frisar que este defenderá que para se compreender esses discursos, é preciso associar as noções de raça e nação. Segundo o autor, a ideia de raça se liga ao conceito de nação, que foi, "A ideia prometida de que todo homem teria uma nacionalidade como atributo natural e teria o direito a ser governado apenas como membro de sua nação." A ideia, de um direito natural a pertencer a algum lugar, é comum ao pensamento político da modernidade, porém, como se observa, esse mesmo discurso em seus usos, apresenta contradições, pois, como podemos perceber no discurso de Goubineau, a ideia de nação é atrelada a teorias raciais para se justificar o projeto civilizatório de uma *raça-espécie* sobre as demais, no caso, a raça branca.

No mesmo sentido, Mbembe (2022), frisa que essa base racista subjacente ao pensamento moderno, constituindo-se no esteio de justificação comum da empresa colonial. Em outros termos, o projeto de colonização colocado em prática entre os séculos XV e XIX, tendo seu ápice no século XIX, levou a suspensão dos direitos dos povos colonizados, que se tornavam sujeitos passivos em seus próprios processos históricos, refletindo posteriormente na educação.

A evolução do pensamento racial no ocidente se deu então, inicialmente, através das teorias de tipologia racial, as quais atrelavam diferenças intrínsecas aos grupos raciais e, a partir dessa orientação, começou a se estipular, ou mesmo estabelecer, graus de hierarquia entre eles, associando-a à territorialidade desses grupos. Porém, essa perspectiva passou por mudanças no decurso histórico, sobretudo, devido ao avanço dos conhecimentos acerca da raça. Ocorre que a partir de Darwin, por conseguinte, da teoria darwinista, houve uma mudança no modo como se percebiam as espécies, em outras palavras, doravante, espécies e gêneros se emolduravam ou eram situadas numa escala evolucionista:

> Contudo, as obras de Charles Darwin roubaram quase imediatamente as bases às teorizações de Knox, Goubineau, Nott, Gliddon e outros tipologistas, ao mostrar que na natureza as espécies não são

> entidades permanentes, mas antes conjuntos submetidos à evolução por adaptação e seleção. (Banton, 1977, p. 16)

Com efeito, é desde Darwin, que a tese das diferenças naturais entre as espécies foi superada, visto que foi mostrado que a espécies se diferenciam não por características inatas, e sim, por processos de adaptação ao meio, obrigando os autores defensores da tipologia racial a repensarem suas teses. Poderíamos pensar, então, que com Darwin, as teorias raciais perderam força, mas não foi que realmente que se pode denotar. Tem razão, nesse sentido Mbembe (2014, p. 25), ao frisar que "só nos é possível falar da raça (ou racismo), numa linguagem totalmente imperfeita, dúbia, diria até desadequada.", isso significa dizer que o discurso acerca da raça se modificou, adaptando-se ao novo paradigma científico darwinista.

É importante ressaltar que, em seus textos, em geral, Charles Darwin, não abordou a temática das relações raciais; essa se manteve, por extensão, a partir do esforço de defensores dessas teses, que se apropriando daquilo que Darwin propôs gerando, assim, conhecido darwinismo social, formulado ou sistematizado, ou pelo menos delineado pelo biólogo e filósofo inglês Herbert Spencer (1996, p. 54), sublinha um argumento explicativo:

O darwinismo social foi uma doutrina de pensamento formulada pelo filósofo Herbert Spencer, que, segundo Bolsanello (1996) afirma que:

> os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta "natural" pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam [...]. (p.254)

O que nos aponta esse autor nesse sentido, é que Spencer se utiliza da tese darwiniana para manter o pensamento de que há diferenças entre as pessoas em sociedade e, que essas diferenças ocorrem devido a maior ou menos adaptação ao meio, se diferenciando das teorias tipológicas, que não levavam em conta, portanto, o aspecto da interação social. Porém, não há uma superação da hierarquização racial, visto que, ainda se mantém a defesa entre os diferentes grupos raciais, mudando apenas a explicação para essas diferenças.

Retomando Banton (1997), o darwinismo social se diferenciava das teorias anteriores, na seguinte concepção:

> Foi só nos primeiros anos do decênio de 30, com o desenvolvimento da genética de populações, que se tornou claro que o conceito que tinha de ocupar o lugar do tipo racial era o de população, e que a população tinha de ser estudada estatisticamente em vez de tipologicamente. (Banton, 1997, p.16)

O autor, por conseguinte, aponta que com o advento das ciências sociais, as teorias tipológicas passaram a ter menos relevância, e a raça passou a ser vista em seus processos sociológicos, grupais, populacionais, iniciando assim o que se compreende hoje por etnicidade, em outros termos, as características culturais relativas a um grupo social.

Levando em conta essas considerações mais gerais enfoquemos, a seguir, os desdobramentos ou materializações dessas teorias raciais no contexto brasileiro e, quais são, com efeito, as especificidades desses debates entre nós.

3.3 As teorias raciais no Brasil

Quando falamos da formação econômico-política e cultural brasileira, nos referimos a um país complexo marcado, principalmente, pelos processos de colonização via Atlântico, nesse sentido, para fins de delimitação da pesquisa, partiu-se da definição de Erthal (2000), que ao abordar a questão, afirma:

> As terras que passaram a constituir o Brasil, habitadas por povos vivendo na Idade da Pedra, foram alvo de cobiça de diversos países europeus e acabaram incorporadas à Coroa Portuguesa (1500), que nelas implantou o sistema colonial, tendo vigido econômica e politicamente até a queda do pacto colonial (1808) e a independência (1822). (p. 50)

Esse processo de saída dos povos Europeus de suas terras, rumo a outras partes do mundo, se deu por interesses financeiros, visto que a expansão colonial foi uma mudança significativa no modo como se pensavam as relações econômicas, sendo necessário para tal, explorar recursos naturais de outras localidades pelo mundo. No que se refere ao Brasil, nosso país foi colonizado, como bem sabemos, principalmente por Portugal, sendo, pois,

este, um dado fundamental para compreendermos as especificidades do pensamento filosófico Brasileiro e suas repercussões no que se refere à educação e as relações étnico-raciais.

No contexto da colonização, Portugal e Espanha faziam parte da América Ibérica, que se diferenciava dos demais países da Europa em alguns aspectos, Margutti (2013) reforça esses pontos ao afirmar que:

> Embora pertença ao continente europeu, a Península Ibérica possui uma história sui genesis que temos de levar em conta na avaliação da sua evolução intelectual. Enquanto os países europeis do Norte, como a França, a Alemanha e a Inglaterra, caminharam a passos largos em direção às revoluções científica e religiosa, Portugal e Espanha adotaram outros rumos. (p. 43)

Sendo assim, Portugal e Espanha no contexto dos processos de colonização, mantiveram-se resistentes às vertentes ou forças ideológicas decorrentes do pensamento Iluminista característico de países como França, Alemanha e Inglaterra; ao contrário mantiveram-se, consequentemente uma "forma moderna que conservava o seu espírito medieval" (Margutti, 2013, p. 44). Isso significa dizer que o processo de colonização do Brasil e dos países da América Latina, foram diferenciados, visto que, tiveram uma forte influência filosófica da Igreja Católica.

Ainda sobre as características do pensamento Brasileiro, Margutti (2013, p 51) completa dizendo que "Em Portugal, a Contrarreforma se associou não apenas ao movimento de renovação do catolicismo, mas também ao processo de colonização [...].", isso confirma a tese defendida pelo autor, de que para compreendermos o contexto Brasileiro, é necessário ter clara a relação entre o Estado e a Igreja.

No que se refere ao pensamento racial no Brasil, Costa (1982, p. 10) afirma: "O significado que a cor e as diferenças raciais adquiriram sob o regime escravo ajudou a elaborar certos padrões de ajustamento inter-racial, que, em muitos casos, persistiram." O que o Brasil, à luz do argumento da autora, foi e ainda é fortemente marcado pelas teorias raciais, aliás, esse aspecto pode ser visto no modo como estruturalmente a sociedade se formou desde então, com profundas desigualdades de acesso entre camadas diferentes da população.

Essas teorias raciais em nosso contexto podem ser vistas tanto por um ponto de vista econômico, já que Costa (1982) também defende que a principal mão-de-obra no período colonial era de escravizados, como também pela influência da Igreja Católica como nos aponta Margutti (2013), principalmente quando ele trata acerca de um importante nome no processo de colonização do país, o Pe. Antônio Vieira.

Essa perspectiva ideológica trazida pela influência da Igreja é notada nos escritos do jesuíta Antônio Vieira (1603-1697), que foi um importante nome no século XVII, dentre seus sermões mais conhecidos, temos os da série *Maria Rosa Mística* (1686), nos quais constatamos, defender dentre outros conceitos, aqueles designados como o de pecado filosófico e o de retórica da imolação compensatória.

Quanto ao primeiro conceito pecado filosófico, Margutti (2013, p. 244) a respeito do Pe Antônio Vieira, diz que: “Ao tentar converter os índios, ele se deu conta de que eles não tinham conhecimento da divindade ou do direito natural.” Isso significa, que para o jesuíta, existia um tipo de ingenuidade frente a tradição cristã, logo, era necessário converter os índios, para que eles fossem salvos de si mesmo. Nota-se que para ele, a colonização era vista como um ato de bondade.

Já em relação ao conceito de retórica da imolação compensatória, ele se volta especificamente para os negros escravizados, que para o Padre, era “de todos os mistérios da Vida, Morte e Ressurreição de Cristo, os que pertencem por condição aos pretos, e como por herança, são os dolorosos. (Margutti, 2013, p. 246)”, isso significa dizer que a dor infligida aos negros escravizados era uma forma de emular a o sofrimento de Cristo, e quando os senhores de escravo utilizavam da força, eles estavam redimindo os escravizados, aproximando-os do sagrado.

Podemos notar com os conceitos defendidos pelo Padre Antônio Vieira, que o pensamento racial no Brasil tem como característica um traço ideológico herdado do pensamento Cristão, que atrelou a ideia de humanismo à violência colonial infligida aos índios e aos negros escravizados, já que estes, deveriam ser “civilizados” pela via da conversão e do castigo, respectivamente.

Os debates raciais no Brasil perduram pelos séculos seguintes, tanto que, já no século XIX e, adentrando para o século XX, com o advento das teorias de tipologias raciais e pelo mencionado "darwinismo social", tivemos no Brasil duas correntes de pensamento acerca das relações raciais, essas duas correntes podem ser compreendidas melhor de acordo com a explicação de Gonzalez (2020), onde ela explicitamente argumenta:

> O primeiro, característico das sociedades de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa, estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros ("sangue negro nas veias"). De acordo com essa articulação ideológica, miscigenação é algo impensável [...]. Em consequência, a única solução, assumida de maneira explícita como a mais coerente, é a segregação dos grupos não brancos. (p. 118)

A autora nos estampa um panorama de como existe uma diferença significativa no modo como se pensa a raça em países anglo-saxões, que defendem que, negra é a pessoa que tem sangue negro, logo, a união entre as raças levaria a degeneração da civilização, essa perspectiva pode ser ligada mais às concepções tradicionais dos tipologistas raciais, em contrapartida, Gonzalez (2020) sublinhará também que existe o racismo por denegação[7], sendo este aquele que nega a existência da raça como fator social, nesse tipo de teoria racial, as diferenças são mascaradas por discursos de igualdade, que em suas últimas consequências, levam ao silenciamento das violências sofridas pelos negros, que sequer assumem sua negritude, buscando aproximarem-se da tal ideia da branquitude.

Compreendemos, então, que no Brasil, as teorias raciais são fortemente influenciadas pelos discursos religiosos, isso levou a construção de uma negação da raça enquanto fator de análise dos fenômenos sociais. Isso pode ser percebido através da argumentação de Nascimento (2016, p. 95), quando, ao falar sobre as relações raciais no Brasil, é bastante enfático:: "Uma estranha "democracia racial" que não permite reivindicações de direitos pelas vítimas da discriminação". O autor denuncia em seus argumentos, que há uma negação do debate racial no Brasil, em nome de uma noção de democracia racial, que não abarca a todos, e atende a interesses de um grupo social muito reduzido,

[7] O termo se refere ao termo psicanalítico trazido pela autora, que se refere ao ―Processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença‖ (Gonzalez, 2020, p. 115)

composto em sua maioria por pessoas brancas de maior poder aquisitivo. A esse respeito, temos também em Costa (1985, p. 366), uma denúncia, quando a autora aponta que " a caracterização ortodoxa predominante de que o Brasil é uma democracia racial passou a ser um mero mito para os revisionistas [...]." Podemos considerar que abordar o mito enquanto uma estratégia de discurso revisionista, significa dizer aquilo que Abdias Nascimento e tantos outros autores(as) já falavam, das armadilhas discursiva do racismo estrutural.

Essa característica dos debates raciais no Brasil, se dá, devido ao que Schwarcz (1993) enfatiza:

> Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto para o país, as teorias raciais se apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. (p. 24)

Percebemos, então, que trata-se da mudança nos paradigmas defendidos pelos defensores das teorias raciais no Brasil, pois, se durante o período da escravização, a diferença entre as raças era vista de modo intrínseco, justificando a própria organização econômica escravocrata, com o fim da escravidão, e a crescente participação da população negra na sociedade, forçou esses teóricos a pensarem concepções que levassem e conta esse novo contexto, surgindo a noção de miscigenação racial, e da própria construção do ideário do povo brasileiro, como essa suposta mistura amigável entre as diferentes raças, sendo elas, o branco, o negro e o índio.

Porém, como defende Nascimento (2016), essa tese da miscigenação racial, ou seja, da união sadia entre povos de diferentes etnias, não se sustenta diante dos dados que mostram uma desigualdade de acesso e de tratamento com a população negra, que é alvo constante de violências cotidianas.

3.4. A educação colonial e o projeto eugênico

Essa desigualdade fruto das teorias raciais comparece na educação de diversas formas, primeiramente, pois, a própria educação no Brasil é fortemente marcada por discursos colonialistas, sobre esse aspecto Ribeiro (1992) primeiramente aborda o contexto no quando se deu a escravização e a

sua relação com demandas econômicas, relacionando a educação, segundo essa autora:

> Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. (p. 22)

A educação no contexto colonial seguia os modelos da própria lógica econômica da época, privilegiando os interesses dos senhores de escravo e da elite, que poderia ter seus filhos educados baseando-se em preceitos cristãos, e seguindo modelos ideológicos que mantinham a lógica de poder vigente, sendo atribuído aos colonizados o papel da catequização, com o fim de que eles pudessem se adequar ao modelo existente. A respeito do ensino colonial, Fávero (2000) afirma que ainda no período jesuítico, o sistema educacional tinha como disciplinas o aprendizado do português, a doutrina cristã, a leitura e a escrita, além do ensino profissional e agrícola. O autor continua afirmando que:

> Após as aulas de primeiras letras, os colégios ofereciam três cursos, seguindo as determinações da *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1599 e que fixava as diretrizes da educação jesuítica, distribuindo o currículo escolar em dois ciclos. O primeiro [...] dividia-se em cinco classes: três de gramática (garantir a expressão exata), uma de humanidades (garantir a expressão elegante), uma de retórica (assegurar a expressão persuasiva) e se estendia por cinco anos. O segundo correspondendo ao superior, compreendia três anos de filosofia e quatro de teologia. (Fávero, 2000, p. 9)

Ora, é notável que o currículo escolar no período jesuítico, era pensado de modo a privilegiar a formação dos alunos com uma forte influência do pensamento cristão, isso se percebe na formação secundária, com a preocupação em ensinar gramática, humanidades e retórica, para que os filhos dos senhores tivessem uma educação formal, e no ensino superior, quando havia o ensino da filosofia e da teologia, que eram igualmente marcados pela tradição medieval, aliás, mencionamos acima esse mesmo elemento Margutti (2013), quando aborda a influência da filosofia medieval, sobretudo, em Portugal.

Esses elementos podem ser analisados a partir de uma perspectiva crítica, visto que, nesse mesmo período, a escravização era vista como algo

natural, sendo reforçada pelas elites econômicas, sendo assim, a educação em sua origem tem como base uma lógica de segregação entre diferentes grupos raciais.

Essa lógica se manteve no decorrer da formação do Brasil, chegando até o início do século XX. Essa concepção de mundo, é bem reforçada por Santos (2016, p.01) ao falar que " a eugenia chegou ao Brasil por meio dos livros produzidos nos E.U.A e Europa. Por aqui, encontrou solo fértil. Casou-se com um conjunto variado de ideias". Quando o autor fala sobre a eugenia, ele está se referindo ao processo de seleção artificial da espécie humana por raças, sendo assim, a eugenia seria o resultado de um longo processo de teorias raciais, que se iniciam nos tipologistas raciais, passando pelo darwinismo social, transitados pelos discursos filosóficos, pelo racismo científico[8], tendo consequências políticas, através de projetos de seleção de pessoas por seus traços biológicos.

Sendo assim, podemos ver a eugenia como esse processo de aplicação de uma teoria racial, que como já foi apontado anteriormente, assumiu características específicas em solo brasileiro. A relação entre a eugenia e a educação é abordada por Santos (2016):

> De maneira ampla, podemos definir que as idéias dos intelectuais eugenistas nacionais consistiam em eugenia preventiva (controle dos fatores disgênicos pelo saneamento), em eugenia positiva (educação e controle da procriação dos capazes) e eugenia negativa (evitar a procriação dos inúteis). O objetivo era modernizar o país e apagar os símbolos da degeneração. (p. 02)

É importante perceber ou que se tenha em mente que no Brasil, as teorias raciais, e mais especificamente sua aplicação política através do projeto eugênico, se deu por diversas vias, existindo teóricos que divergiam entre si, porém, como nos diz Santos (2016), a eugenia no Brasil tinha três frentes principais, a preventiva, que se baseava em programas de saúde, como uma forma de tornar o país mais "Europeu", a negativa, que defendia a esterilização de terminados grupos sociais, e a positiva, que se utilizava da educação como

[8] Na segunda metade do século XVIII, o médico e naturalista alemão Johann Friedrich Blumembach (1752-1840), lançou uma das primeiras obras importantes acerca do "racismo científico", sua tese intitulada De generis humani varietate nativa (A variedade nativa da raça humana), publicado em 1775. Com base na recente "ciência" da craniologia, ou seja, o estudo do tamanho e volume dos crânios humanos, Blumembach defendia em sua tese que ao se analisar o volume do crânio de distintos seres humanos, que isso seria um fator para defender a ideia da existência de raças humanas. (Villar, 2015, p. 3)

forma de apagar a cultura advinda dos negros, que segundo esses teóricos, era motivo de degradação social.

Interessa-nos como fonte de análise, a eugenia positiva, visto que, a própria educação passou a ser vista pelos intelectuais defensores do eugenismo, como um modo de branqueamento cultural da sociedade, como reforça Roitberg e Gomes (2023, p.02) ao abordar a influencia do intelectual Octávio Domingues:

> O papel da educação, para Domingues (1929a), era o de convencer sobre aquilo que não poderia ser imposto. Uma vez que os eugenistas não podiam interferir na liberdade de escolha dos casais, era pela educação, com papel de destaque para os educadores, que podiam convencer as pessoas sobre a viabilidade e a necessidade da realização de casamentos eugênicos, bem como a respeito da inviabilidade da perpetuação da degeneração. (p.5)

A educação para os teóricos defensores do eugenismo, ratificada através da fala de Roitberg e Gomes (2023), tinha como principal objetivo e, infelizmente, ainda perdura a manutenção da pureza racial, para tal, era necessário desde a infância, educar as crianças a negarem qualquer traço vindo daquilo que Nascimento (2016) chamou de “Mancha negra”, se referindo às contribuições da população negra em nosso país.

Podemos, portanto, notar nesse debate, que havia um conjunto de perspectivas acerca da raça, diante do dilema inevitável da união entre os grupos raciais, intelectuais de diversas frentes, que tinham em comum a defesa da supremacia branca[9], concordavam entre si no aspecto de que deveria haver um projeto de branqueamento da sociedade, sendo a educação o lugar privilegiado para a aplicação dessas perspectivas. Há que se frisar com toda veemência que concepções e/ou atitudes impregnadas de racismo conserva essa despudorada ideia de branqueamento. Na mesma proporção há que se combatê-la em quaisquer espaços, mais ainda toda vez que houver esse tráfego racista em âmbitos educacionais onde que eles se situem ou estejam constituídos. E a filosofia, por excelência, há de intolerável perante qualquer especificidade racista, justamente, porque sua práxis filosófica deve

[9] A esse respeito, Mbembe (2014), afirma que o mito da superioridade do branco em relação ao negro, se deu através da criação de narrativas onde esse mesmo branco, vendo-se como modelo de humanidade, criou o negro como sua antítese, o oposto, o negativo do humano.

comprometer-se com a categoria teórico-conceitual e atitudinal do "devir-negro." É desse paradigma filosófico-pedagógico que doravante trataremos.

4 O ENSINO DE FILOSOFIA À PARTIR DO DEVIR-NEGRO

4.1 Do ensino da filosofia

Abordamos as elucidações de Mbembe acerca das impregnações racistas, portanto, tirânicas nas estruturas sociais, constituindo-se naquilo que o autor designa como categoria da necropolítica e ainda constatável porque persiste sutilmente pelas mediações ideológico-pedagógicas. Talvez seja oportuno aludir que Louis Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado (1970)* – entre os quais insere-se o sistema educacional, acentuando-se, com efeito, a função relevante desses aparelhos no contexto dos domínios estruturais:

> [...] funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as Igrejas „educam" por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas. (Althusser, 1980, p.47)

O argumento de Althusser suscita à inquirição acerca da postura, ou na expressão foucaultiana, a "ordem do discurso" a partir qual se portam as instituições, seus saberes e prática. Exatamente não descuidando, ou melhor, considerando o compromisso e o engajamento desconstrutivo-emancipador da educação, mais precisamente, da atuação da filosofia, de modo particular, na estrutura da academia, isto é, considera-se nesse o arrojo ou procedimentalizações da práxis filosófica perante essa temática do *devir negro* correlacionado aos discursos raciais no decorrer do século XIX e XX, podemos agora partir para as especificidades do ensino de filosofia no Brasil, que não passou imune diante disso tudo, reverberando na forma como se pensa a filosofia no século XXI.

Parece pertinente, ademais, nesse sentido, os argumentos de Silvio Gallo em seu artigo *Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*, quando se refere a certa natureza, sui generis, do próprio ensino de filosofia :

> A filosofia é, possivelmente, o campo de saber mais plurívoco e, portanto, aberto a e suscetível de muitos equívocos. Não se pode falar em "filosofia" de forma geral, sem dizer de que filosofia falamos. Da mesma maneira, não se pode falar em "ensinar filosofia" como se se tratasse de algo geral e universal. (p. 38)

Esse esclarecimento nos explicita que o pressuposto para pensarmos no ensino de filosofia, é identificar ou esclarecer a estilização e qualidade do discurso ou argumento filosófico em relação; ora essa perspectiva do discurso filosófico se desdobrará no enfoque do seu ensino quando se trata, obviamente, dessa atividade filosófico. Assim, podemos frisar que se trata via do dogmatismo, pelo qual se busca uma filosofia única, que teria um caráter totalizante; por outro lado, e em contraponto, trata-se da concepção na qual a filosofia é relativizada, ao ponto de virar um conjunto de meras teorias que não se aprofundam e não dialogam entre si. Portanto, nessa natureza saver abstrato e compartimentado.

Contudo, há que se dizer que a filosofia assume postura. O professor de filosofia manifesta pontuar categoricamente seu posicionamento diante de um enfoque que ele defende sobre uma problemática em questão e, a partir disso, desenvolve sua prática docente. A rigor, o ideal ou desejável é que ele não se tendencie para algum extremismo; em vez disso compreenda que se postula linha tênue entre o universal e o particular, que permeia todos os debates filosóficos. Nesse sentido, podemos considerar o que Gallo (2002) teoriza quando fala sobre o que ele, a partir de Deleuze, designa como educação menor:

> Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. (p. 173)

Consideramos no contexto de nossa pesquisa e, mais precisamente, no que nos interessa argumentos pertinentes de Silvio Gallo porque nos provoca e nos mobiliza para começarmos a considerar o ponto de vista que partimos,

haja visto que, para pensarmos o ensino de filosofia por uma perspectiva que venha a questionar os discursos raciais excludentes do século XIX e XX, é necessário voltarmos para a proposta de educação de base decolonial, que se caracteriza segundo Reis (2020), nestes termos:

> No questionamento da colonialidade do saber e do paradigma monoepistêmico como formas de dominação, as lentes decoloniais ajustam o foco para a diversidade de matrizes epistêmicas, para além dos marcos dicotomizantes do pensamento hegemônico. (p. 08)

Ora, o que caracteriza o pensamento decolonial? Exatamente a crítica feita a um projeto de dominação colonial executado via processos educacionais, nesse sentido, é fundamental que haja um debate acerca das bases epistemológicas que formam os cursos de filosofia no Brasil, visto que, em sua maioria, não possuem de maneira mais incisiva a presença de epistemologias negras, feministas, LGBTQIAPN+, indígenas, dentre outras possibilidades, focando apenas no que se compreende por "cânone filosófico", composto majoritariamente por autores europeus, principalmente advindos da Alemanha, França, EUA, etc. Aliás, convém, oportunamente, aludir ao argumento de Gerd Bornheim em *Filosofia e realidade nacional*:

> A Filosofia, [...] sente-se em casa no plano do universal [...], a análise do singular [...] não poderia por si mesma apresentar qualificações de nível filosófico: a singularidade [...] deve expressar alguma forma de universalidade. (Bornheim apud Sofiste)

Está evidente nessas palavras de Borheim que o espírito dessa filosofia universal, numa palavra, europeia, europeizante, exclui, por essa sua natureza estabelecida, filosofias preocupadas e engajadas em problemáticas ou demandas mais especificas, tal como essa que materializa no escopo dessa pesquisa, estariam desautorizadas porque extropalariam as bordas das categorias ditas canonizadas pela filosofia oficial.

Contra aquela filosofia de caráter colonizador, as dissidências teóricas, na expressão de Santos (2009), encaminham uma guinada hermenêutico-epistemológica, em relação ao que ele designa epistemologias do sul no sentido do espírito da compreensão e da reflexão, repercutindo, com efeito, nas formas de intervenções.

> Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levadas a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes

> que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (Santos, 2009, p. 07)

Como podemos perceber, existe um caráter eminentemente político no conceito de epistemologias do sul, já que se referem a saberes que foram suprimidos pelos processos históricos e que, com êxito, conseguiram superar essas barreiras, mostrando as suas contribuições diante de contextos desfavoráveis. Tratando-se de Brasil, esse silenciamento, em particular, das vozes negras, se deu através de um projeto de branqueamento, aspecto esse já ressaltado em argumentos anteriores por Nascimento (2016) quando o mesmo trata acerca do mito da democracia racial[10], a esse respeito, Munanga (2020, p. 89) reforça a tese afirmando que o mito da democracia racial impede que "membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas na sociedade.".

Chamar atenção nesse ponto que o dispositivo de racialidade é uma categoria analítica apresentada por Sueli Carneiro, como aliás já frisamos em páginas precedentes, que faz alusão a filosofia foucaultiana, sendo ela, o cerne das discussões acerca do racismo no contexto educacional, nesse sentido, a autora nos trás através do conceito de epistemicídio, considerações fundamentais para pensarmos a educação brasileira. Como já mencionado, a autora fundamenta-se nas análises do filósofo Charles Mills e seu conceito de contrato racial[11], e no conceito de biopoder[12] de Michel Foucault.

Essa categorias conceituais nos orientam para uma outra fundamental, a qual também já aludimos que é o epistemicídio enquanto processo sistemático de apagamento de epistemologias não-tradicionais academicamente, Carneiro

[10] Tese no qual existe uma pretensa igualdade racial no Brasil, tese essa contestada por Abdias do Nascimento, quando ele demonstra através de dados, as profundas desigualdades estruturais entre negros e brancos. (Nascimento, 2016)

[11] Segundo Mills, a possibilidade de construção teórica do Contrato Racial se dá a partir de três evidências que são de natureza existencial, conceitual e metodológica. Do ponto de vista existencial, Mills propõe em primeiro lugar o reconhecimento da supremacia branca no mundo. Do ponto de vista conceitual propõe tomar essa supremacia branca como expressão de um sistema político. [...] Do ponto de vista metodológico, Mills propõe a consideração da supremacia branca como reveladora de um Contrato Racial. (Carneiro, 2005, p. 47)

[12] [...] a noção de biopoder emerge na reflexão foucaultiana no contexto da discussão sobre o poder sobre a vida e a morte. Foucault buscará na teoria clássica da soberania as matrizes teóricas da problematização da vida. (Carneiro, 2005, p. 72)

(2005) utiliza, precisamente, o conceito de Boaventura de Sousa Santos, para explicitar o seguinte:

> Fomos buscá-lo no pensamento de Boaventura Sousa Santos (1997), para quem o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (p. 96)

O pressuposto é, então, inquirir: Que fundamento epistemológico subjaz ao discurso dos saberes no ocidente? Ou de outra forma, em quais bases epistemológicas se assentam o conhecimento? Questões dessa natureza nos impelirão ao "rastreio" dos paradigmas epistemológico constituído e, portanto, revelado como epistemicídio, isto é, como necrófilo ou no mínimo tóxico a epistemologias dissidentes. Nesse sentido, falar acerca do epistemicídio refere-se significa descrever um instrumento de dominação étnico-racial, ele busca de todas as maneiras silenciar a produção de teorias por parte da população negra, esse processo acontece através da negação da legitimidade dos saberes, de seus conteúdos, e dos sujeitos que produzem esse conhecimento.

As dimensões trazidas por Carneiro (2005) através de Boaventura Santos, têm consigo desvelar um caráter triplo, pois, se nega o acesso ao conhecimento em todas as suas etapas, inicialmente na legitimação, quando a própria definição do que é o conhecimento passa a estar atrelada exclusivamente a saberes advindos de uma tradição filosófica canônica. O que mais ofensivo nesse paradigma dominante, é a concepção de que as produções de saberes ou de filosofia fora do parâmetro sistêmico estabelecido, produções que são feitas a partir de outras perspectivas, são vistas como menores, é negado a elas o caráter de filosofia. Sobre essa centralidade da produção de saberes partindo exclusivamente de um único ponto geográfico, temos em Mbembe (2019, p. 17-18), é enfático: " a colonização [...] foi também um complexo, uma pirâmide de certezas, umas mais ilusórias do que as outras". Destarte, processo de colonização incorpora a concepção de articular ou inventar mitos, dentre eles, a de que os saberes surgem apenas de terminados lugares, sendo negado a outros povos a produção de seus próprios saberes.

No que se refere ao segundo e o terceiro aspecto do epistemicídio, trata-se do seguinte: a negação do conhecimento produzido pelos dominados. E a negação da capacidade de produção dos sujeitos. Ora, essas ofensivas, nos remetem à categoria trazida por Mbembe (2014, p. 58) ao abordar as bases da *consciência ocidental do Negro* quando, pois, quando sábia e lucidamente argumenta o seguinte:

> Procurando responder a questão <<Quem é?>>, esforça-se por nomear uma realidade que lhe é exterior e que ele tende a situar relativamente a um eu tido como centro de qualquer significação. A partir dessa posição, tudo o que não é idêntico a si, apenas pode ser anormal. (Mbembe, 2014, p.58)

A partir dessa categoria, que se refere às construções acerca do negro, remontando-nos à cosmovisão dos colonizadores, para impormos a pergunta seguinte: "Quem é?" referindo a esse outro que não é o homem branco europeu, carrega consigo um forte caráter etnocêntrico. Levemos em conta que a resposta desse problema, como reforça Mbembe, reafirma a identidade do povo Europeu como sendo supostamente, aqueles que têm consigo o próprio estatuto de humanidade, e por consequência, os únicos capazes de produzir conhecimento, sendo os demais sujeitos, passivos de suas próprias histórias, desprovidos de linguagem. Retomando a argumentação de Carneiro (2020), a pergunta acerca de quem fala, nega a existência desse outro que é colocado em um lugar de não-ser, ou seja, o negro, tendo como consequência o terceiro aspecto do epistemicídio já mencionado, o a negação do negro enquanto sujeito de produção de linguagem.

Desde as construções teórico-pedagógicas assentadas sobre esse caráter de epistemicídio, retomemos a problemática do ensino de filosofia. Convém, talvez, rememorar a passagem logo no começo de a *Ordem do discurso* (1970), quando Foucault numa espécie de contraste subjetivo-objetivo entre o desejo e a institucionlidade, realça: "o desejo diz: "eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso...[...]. E a instituição lhe responde: o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição..." (Foucault, 1996, p. 07) visto que, por vezes, ocorre esse mesmo processo, já que, pode ocorrer a reprodução de discursos e práticas que reforcem as desigualdades raciais, por exemplo, quando o professor desconhece a contribuição de filósofos(as) que não sejam do cânone

tradicional, negligenciando todo um campo vasto de problemáticas que contribuiriam para a formação de seus alunos.

Partindo das repercussões do epistemicídio, quando tratamos do ensino de filosofia, há que se considerar que, ocorre esse mesmo processo, já que, pode ocorrer a reprodução de discursos e práticas que reforcem as desigualdades raciais, por exemplo, quando o professor desconhece a contribuição de filósofos (as) que não sejam do cânone tradicional, negligenciando todo um campo vasto de problemáticas que contribuiriam para a formação de seus alunos.

Para além dos aspectos epistemológicos, podemos analisar também por outras dimensões, sendo elas, a identidade enquanto fator decisivo para formação crítica de mundo, e os aspectos políticos, que se referem à dimensão material do ensino, como por exemplo, a permanência desse aluno no contexto de sala de aula, os dispositivos legais que embasam a prática do professor de filosofia, etc.

4.2 O lugar da identidade no ensino de filosofia

Na prática do filosofar no ensino de filosofia, outro aspecto fundamental para compreender como ele pode se alinhar a práticas inclusivas voltadas para as relações étnico-raciais, se refere ao papel da identidade no processo de ensino-aprendizagem. Quando nos referimos à identidade nesses parâmetros, estamos nos referindo ao modo como cada aluno coloca-se diante do conhecimento, para tal, é necessário que o professor pense suas práticas educacionais no sentido de se questionar inicialmente sobre como esse conhecimento impacta a vida desse aluno.

Diante dessa problemática, retornamos ao conceito de Negro[13] em Mbembe, que pode ser visto como um balizador para mediar o debate profícuo existente nesse campo de pesquisa. Referindo-se às consequências desse conceito, o autor nos trás a noção de *estado de raça*, que se refere a :

[13] O negro é representado como um protótipo de uma figura pré-humana incapaz de superar a sua animalidade [...]. Fechado nas suas sensações, tem dificuldade em quebrar a cadeia da necessidade biológica. (Mbembe, 2014, p. 39)

> Estado de degradação da natureza ontológica. A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor e diferente, a ausência de identidade. (Mbembe, 2014, p. 39)

O estado de raça seria então, um tipo de imposição ontológica, onde o negro passou a ser visto como aquele que não possui sequer identidade, dentro do debate filosófico ocidental ele não foi contemplado: tanto em termos degradantes, observar o escárnio da seguinte afirmação de Kant (1993, p. 75): "Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo". No contexto da citação, o filósofo alemão se refere a como os negros, a seu ver, não conseguem sair de um estado primitivo de civilidade. Mais adiante no mesmo argumento, constatamos outra agudeza: "já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes". Podemos perceber, obviamente, no discurso kantiano, uma tendência a desqualificação ontológica do negro, que por não alcançar a racionalidade universal, sequer entraria na categoria de humano, e por consequência, reforçando a tese da superioridade racial do branco.

Essa inexistência do negro enquanto sujeito de fala nos discursos filosóficos ocidentais, reverbera diretamente em argumentos de autores que criticam essa base colonialista, dentre eles, destaca-se Frantz Fanon, que utilizando o conceito de colonialismo epistemológico[14], e partindo dele, aborda o problema ontológico do negro, afirmando que "O negro é um homem negro, isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio do universo de onde será preciso tirá-lo" (Fanon, 2008, p. 26). Isso significa dizer, que para Fanon, o negro é algo construído, ele é colocado em um lugar estereotipado, se acostumando com as imposições ontológicas.

Essa relação de dominância é reforçada pelo uso da linguagem que, acaba por naturalizar interações de assujeitamento entre o negro que entra em

[14] Fanon argumentava que a colonização requer mais do que a subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem. Ele identifica isso em termos radicais no cerne da linguagem e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas. Trata-se do colonialismo epistemológico. (Fanon, 2008, p. 15)

contato com a cultura do branco, em tese, superior, a respeito disso ele argumenta:

> O negro que entra na França muda porque, para ele, a metrópole representa o Tabernáculo; muda não apenas porque de lá vieram Montesquieu, Rousseau e Voltaire, mas porque é de lá que vêm os médicos, os chefes administrativos. (Fanon, 2008, p. 38).

Fanon defende então, que para falarmos da dimensão ontológica, é necessário que seja abordada a questão epistemológica, visto que, trazendo o exemplo dos negros antilhanos que entram em contato com a cultura europeia, se veem deslumbrados com o conhecimento que advém desses lugares, negando por vezes sua própria identidade cultural, ele aponta isso afirmando que, existe um suposto complexo de inferioridade[15], no entanto, para que isso ocorra, é necessário que hajam dois fatores, sendo eles: fatores econômicos, e a interiorização dessa suposta inferioridade intelectual frente a cultura do colonizador.

As observações feitas por Frantz Fanon acerca da relação entre identidade e linguagem, tem ligação direta a como concebemos a educação brasileira, já que ele influenciou Paulo Freire, quando o educador brasileiro parte da análise do colonialismo realizada por Fanon em *Condenados da terra*, obra fundamental para compreender o pensamento do psicanalista. De acordo com Freire (1970), a relação entre colonizador e colonizado incide diretamente na construção da percepção do grupo dominado, acerca disso, ele nos fala:

> Uma destas, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, "hospedando" o opressor cuja "sombra" eles "introjetam", são eles e ao mesmo tempo são o outro. Dai que [...], assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão. (Freire, 1997, p. 27)

A dualidade existencial proposta por Paulo Freire, dito de outra forma, retoma aquilo que Fanon já havia falando, pois na medida em que o oprimido naturaliza a violência, que está inserida principalmente no campo da linguagem, tende a perder consciência de si, pois está encoberto pela "sombra" do opressor. No caso das relações étnico-raciais, essa sombra se refere

[15] Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. (Fanon, 2008, p. 34)

exatamente aos discursos de superioridade racial, e ao mito da democracia racial, que silencia os debates acerca das desigualdades raciais, e por consequência, sua superação.

No campo do ensino, a superação dessa condição de oprimido, se dá pela retomada dessas identidades que foram apagadas no processo histórico, nesse sentido, torna-se fundamental pensarmos em maneiras da filosofia contribuir para os debates acerca de construções de identidade que desfaçam as consequências do racismo na sociedade, que superem aquilo que Mbembe chamou de dupla consciência[16].

Conforme discutido por Franz Fanon, Paulo Freire,e Achille Mbembe, a identidade assume um panorama mais amplo quando nos referimos aos grupos que foram colonizados, nesse aspecto, pensar o ensino de filosofia almejando a superação dessa condição, requer do professor exercício ontológico de sua própria prática. O argumento, nesse sentido, como encontramos em Gallo (2005), nos estimula possibilidade de intervenção, visto que ele propõe que o ensino da filosofia deve seguir um conjunto de passos que envolvem respectivamente a sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Acerca da primeira etapa, ela "trata-se, nesta primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema "afete" aos estudantes." (Gallo, 2005, p. 27). Temos, então, o impulso primeiro derivado da assunção da identidade dos alunos, já que através desse processo de sensibilização, o aluno pode ver-se inserido naquilo que vai ser ensinado, sendo o momento ideal do professor passar para as demais etapas, passando pela problematização dessa construção da identidade, se investigará os discursos filosóficos acerca dos debates raciais e, por fim, esses alunos poderão por conta própria, construir seus próprios conceitos, refazendo olhares distorcidos acerca de si próprios.

4.3 A dimensão política no ensino de Filosofia voltado para as relações étnico-raciais

[16] Processo no qual o negro negue sua própria identidade, desejando pertencer à cultura do colonizador. Ocorre uma espécie de ruptura ontológica, uma negação de si próprio. (Mbembe, 2014, p. 53)

Para desenvolvermos a dimensão política do ensino de filosofia voltado para as relações étnico-raciais, precisamos compreender inicialmente o contexto político e ideológico do Brasil. Nesse ensejo, Almeida (2019, p. 15) assegura a tese segundo a qual "o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade". Isso significa dizer que, o racismo pode ser visto como uma consequência dos discursos raciais construídos principalmente nos séculos XIX e XX – teorias das tipologias raciais, darwinismo social, eugenia – que acabaram por moldar estruturalmente a sociedade, criando profundas desigualdades entre grupos racializados.

Sendo assim, para falarmos do racismo na sociedade brasileira, é necessário compreendermos que ele deve ser visto em sua complexidade e, sendo assim, é necessário diferenciar três conceitos que são constantemente confundidos no cotidiano, são eles racismo, preconceito racial e discriminação racial. Na distinção proposta por Almeida (2019, p. 22 - 23):

> o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. [...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. (p. 22 – 23)

Como bem explicitado pelo autor, a diferença se dá, pois, o racismo se refere a um fenômeno mais amplo, ou seja, a um conjunto de estruturas que formam a sociedade, podendo ser consciente ou inconsciente, e se refere a uma maneira frequente e sistemática de desigualdade entre grupos raciais, perpetuando privilégios. Já o preconceito racial por sua vez, se refere aos estereótipos raciais construídos acerca de grupos racializados, e por fim, a discriminação racial está ligada ao tratamento dado a esses grupos baseando-se nos preconceitos raciais. Essas distinções são importantes, pois ao abordamos a problemática no cotidiano, estamos falando de situações que por vezes são reduzidas a achismos, onde se reduz o racismo a perspectivas individualistas, no caso, se confunde racismo com preconceito racial.

Compreender esses termos nos permite refletir mais profundamente sobre as práticas educacionais, visto que, é de conhecimento comum que existem desigualdades no âmbito escolar, segundo dados do IBGE (2022), no ano de 2022, 75,3% dos jovens brancos concluíram o ensino médio, enquanto apenas 61% de alunos negros e 62,4% de pardos conseguiram o mesmo. Os dados nos apontam aquilo que os teóricos já afirmam, no Brasil, existe uma desigualdade racial latente entre alunos brancos e não-brancos, refletindo principalmente no acesso e permanência no contexto escolar, já que muitos deles, precisam abandonar a escola pois a família não tem condições financeiras de mantê-los, obrigando-os a ingressarem prematuramente em postos de trabalho.

Podemos perceber por essas análises, que o aspecto estrutural do racismo se reflete na educação justamente no âmbito material, logo, a compreensão desse fenômeno é importante para que não se perca de vista a relevância daquilo que já denunciam diversos autores que debatem as relações étnico-raciais, ou seja, o olhar sensível que o professor deve ter às diferentes realidades existentes em sua prática profissional, impactando diretamente no modo como se porta com esses alunos, já que eles acabam por vezes, sendo mais expostos a outras problemáticas, como a violência, dificuldades na aprendizagem, etc.

Para melhor compreendermos o aspecto estrutural da educação, aquele conceito de necropolítica em Achille Mbembe, ao argumento do direito de fazer viver e morrer está ligado às organizações sociais, sendo assim:

> A "ocupação colonial" em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes. (Mbembe, 2022, p. 135)

Ao abordar a problemática da ocupação colonial, o filósofo nos lembra, que nessa lógica de organização do mundo, existem espaços que são hierarquizados, onde se define quem pode ocupá-los, sendo assim, ao falarmos do contexto escolar, ainda estamos lidando com características muito semelhantes ao modelo educacional colonial, e por mais tenham ocorridos

avanços nas leis e na luta por direitos da população negra, ainda vivemos, mesmo que implicitamente, uma realidade onde ocorrem desigualdades raciais que são propositais, e que tem como alvo os corpos negros, no intuito de retirá-los do contexto escolar, perpetuando as estruturas desiguais nos demais âmbitos da vida social.

Ainda nesse aspecto estrutural, a análise torna-se mais delicada devido ao mito da democracia racial, já que como mencionado anteriormente, ele silencia os debates acerca das desigualdades raciais, reforçando a tese de que o racismo é o mesmo que o preconceito racial. Sobre essa perspectiva, Almeida (2019, p. 36) vai afirmar que ela está ligada com uma "concepção individual do racismo, onde ele é concebido como uma espécie de patologia ou anormalidade de indivíduos, ou pequenos grupos". Essa análise se mostra reducionista, reforçando um pensamento liberal, sendo necessário colocar a questão do racismo em um debate coletivo.

Diante dessas problemáticas relacionadas ao racismo e aos modos como ele comparece no sistema de ensino, Freitas e Maquine (2018), suscitam um debate acerca da prática ou, numa palavra mais significativa, no acontecimento do ensino de filosofia, quando exprimem o seguinte pensamento:

> Propomos aqui dois conceitos de filosofia que a experiência em sala de aula nos mostrou ao longo de anos ministrando a disciplina de filosofia, ser bastante razoável e compreensível para os alunos obterem uma compreensão do que é, e do que trata a filosofia no ensino médio. O primeiro conceito que escolhemos foi o de Saviani (1985, p.24) que nos diz que: " A filosofia é uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta". (Freitas e Maquine, 2018, p. 140)

Assim, para ambos os autores, a concepção de filosofia deve abarcar três características básicas: seu caráter radical, voltando para as raízes das questões, a rigorosidade no filosofar e, por fim, seu caráter de conjunto, refletindo sempre o contexto social e histórico no qual está inserida. Essas três características são uma forma de entre outras coisas, promover a reflexão acerca das bases estruturais do racismo em nossa sociedade, pois, se a filosofia tem um caráter de conjunto, ela parte das realidades existentes, nesse sentido, deve superar perspectivas que buscam um afastamento do mundo.

Essa reflexão acerca do fazer filosófico em sala de aula reflete questões que vão além do âmbito escolar, pois refletem o modo como o devir-negro comparece no mundo no qual estamos inseridos, pois como nos lembra Mbembe (2014, p. 40) “Produzir o negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração [...]”. Isso significa dizer que a condição negra está historicamente ligada aos processos exploratórios, refletidos,por exemplo, quando na evasão de alunos do ensino básico, levando, por consequência, esses jovens a ocuparem subempregos, enquanto aqueles que têm mais privilégios, em sua maioria crianças brancas, continuam a ter uma formação superior, ocupando cargos mais bem remunerados, e perpetuando os lugares de poder.

Feitas essas considerações contextualizadas, trataremos agora ainda que com certos limites dos instrumentos legais que os professores possuem para colocar em prática estratégias que visam à superação das desigualdades raciais. Cabe dizer que, a criação de leis, estatutos, normativas, e demais instrumentos jurídicos para uma educação voltada para as relações étnico-raciais, são fruto de lutas dos movimentos negros no decorrer das últimas décadas, em especial do MNU (Movimento Negro Unificado), que segundo Aguiar (2017):

> Com o objetivo de enfrentar o racismo, a discriminação racial, a desigualdade e as condições a que o negro estava sujeito este sentimento de insatisfação de negras e negros se transformou no Movimento Negro Unificado, que resgata a forma da população negra de lutar, que saía agora da clandestinidade [...] para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial. (p. 117)

O MNU surgiu então, como uma proposta de ação frente às violências do Estado com a população negra, que buscava maior protagonismo nas deliberações públicas. A partir da luta de grupos como o MNU, ocorreram diversas conquistas no campo das políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, dentre elas, temos em 1996, com o advento da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), temos em seu 3ª artigo, inciso XII, que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles a “consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996, p. 09). A menção a diversidade étnico-racial como princípio educacional,

pode ser vista como um avanço significativo, já que, como mencionado no decorrer dessa pesquisa, existe no Brasil uma tendência a negar os debates raciais.

Posterior à LDB, destacamos outro marco legal por excelência, que foi determinante para pensarmos a educação por vias democráticas, trata-se da Constituição Federal brasileira de 1988, que surgiu após um longo período, onde o Brasil viveu sob um regime de ditadura militar. Dentre os princípios norteadores da constituição, temos o 4ª artigo, que reforça o "repúdio ao terrorismo e ao racismo" (Brasil, 1988, p. 11). Novamente frisamos menção ao modo como o racismo está inserido em nossa sociedade, sendo papel do Estado se posicionar diante de tal fenômeno, no entanto, observamos que ainda é feita uma abordagem comedida. No que se refere a educação, prescreve artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1998, p. 123)

Segundo os parâmetros da Constituição de 1988, a educação passou a ser vista como um dever do Estado e da família, visando não apenas a formação profissional, mas a formação cidadã, sendo assim, o papel do professor torna-se ainda mais importante, já que ele, a partir de agora, exerceria uma função de criticidade frente às realidades existentes. A esse respeito, Munanga (2005, p. 16) argumenta dessa forma:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (p. 16)

Podemos perceber que ao a educação passar a ter um caráter de formação crítica, ela passou a refletir as estruturas sociais, que como já vimos, estão impregnadas de desigualdades sociais, então, no intuito de construir uma sociedade mais democrática, torna-se necessário, como ressaltou Kabengele Munanga, o resgate das contribuições da população negra, que vão interferir não apenas nos alunos negros, mas em todos os alunos, já que poderão refletir sobre a diversidade existente no Brasil.

Ademais, em 2003, a Lei 10.639, considerada até hoje o principal documento norteador para as relações étnico-raciais, haja vista que, estabelece no artigo 26, § 1:

> 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. (p. 01)

A partir dessa lei, temos no Brasil um primeiro esforço para refletir mais profundamente acerca das relações étnico-raciais no âmbito escolar, pois, como é destacado, torna-se obrigatório o conteúdo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil e a contribuição da cultura negra. Dito de outra forma, com advento dessa lei, passou-se a considerar que as contribuições da população negra deveriam ser relembradas, e não apenas isso, mas contadas pelos próprios negros, nos remetendo a aquilo que Mbembe (2014, p. 62) chamou de *consciência negra do Negro*, ou seja, quando os próprios grupos que foram historicamente racializados, passaram a contar suas histórias, serem donos de sua linguagem.

Acerca dessa consciência negra, é interessante notar, que ainda na mesma lei, temos no artigo 79 que "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra". (Brasil, 2003, p.01) ". Trazendo à tona as categorias de Negro, relativa à construção ontológica, Raça, ligada a construção do outro enquanto corpo político explorado[17], e África, relacionada à dimensão epistemológica, temos, a partir de Achille Mbembe, uma excelente oportunidade para compreendermos a relevância do dia 20 de novembro para os processos educacionais, já que proporcionam aos alunos, um retorno a uma cultura negra que foi silenciada, permitindo que eles se construam ontologicamente em suas diversidades, além de retomar também, as contribuições epistemológicas nos vários campos de conhecimento, de intelectuais, artistas, enfim, de vozes negras.

[17] Referência ao conceito de biopoder de Michel Foucault, que foi base para a compreensão acerca da necropolítica em Achille Mbembe, onde o autor dá um passo adiante, considerando que ―o direito de fazer viver e morrer‖ tornou-se central para analisar as relações sociais contemporâneas . (Mbembe, 2022, p.01)

Outros dois documentos importantes para pensarmos a educação e as relações étnico-raciais, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DNERER) de 2004, e o Estatuto da Igualdade Racial de 2010. No que se refere ao primeiro, destaca-se a orientação seguinte:

> É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. (Brasil, 2004, p.13)

No DNERER há o conceito de raça utilizado não é mais o mesmo de outrora, das teorias dos tipologistas raciais, ou mesmo, dos defensores do darwinismo social e das teorias eugenistas, essa mudança se deve justamente a luta dos movimentos negros, que, em um esforço de reverter o uso da linguagem para fins pejorativos, passou a utilizar o termo Raça como uma reafirmação de uma luta frente ao racismo, deste modo, podemos perceber que o documento reflete aquilo que Mbembe (2014, p. 63) diz quando "debater a razão negra é, portanto, retomar o conjunto de disputas acerca das regras de definição do Negro". Ora, essas disputas se dão também a nível jurídico, através de normativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento continua afirmando:

> Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (Brasil, 2004, p.14)

O uso dos termos "equânime" e "justo" mostra outro aspecto importante a ser debatido, o de que, ao contrário do que dizem os defensores da democracia racial, para se superar o racismo, é necessário pensar as diferenças inerentes a realidade brasileira, já que, ao partir dessa perspectiva, busca-se justamente "a superação das desconfianças entre brancos e negros", em outros termos, ao entrar em contato com a alteridade, reverte-se aquilo que Teixeixa e Luz (2021) apontam a partir de Achille Mbembe como *altericídio*, conceito que nos remete a essa explicação:

> A produção da raça e, por consequência, do racismo antinegro está diretamente ligada à fabricação da humilhação, como garantia de uma política de neutralidade e de extermínio, a fim de manter intactos privilégios politicamente construídos. (p. 444)

Através da superação do altericídio, podemos caminhar para uma sociedade que de fato consiga superar as desigualdades construídas pelo racismo, enxergando a fundo as problemáticas de cada realidade material. Nesse ensejo, o Estatuto da Igualdade Racial de 2010 nos trás subsídios para um melhor aprofundamento dessas questões, conceituando no artigo 1ª o que compreende por discriminação racial ou étnico-racial:

> Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (Teixeira e Luz, 2021, p.01).

Nota-se que o conceito de discriminação racial está relacionado com uma concepção estrutural do racismo, já que são mencionados fatores econômicos, políticos sociais, culturais, dentre outros, que promovem a distinção entre grupos sociais classificados racialmente. Ainda no mesmo artigo, é trazido o conceito de ações afirmativas, que são “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Brasil, 2010, p.01). Em outras palavras, as ações afirmativas são esforços por parte da sociedade para promover uma reparação histórica, revertendo as desigualdades raciais promovidas pelos séculos de escravização, e pelo racismo ainda presente em nossa sociedade.

A relação entre os conceitos de ações afirmativas e discriminação racial, balizam aquilo que o mesmo Estatuto abordará posteriormente quando reforça a aplicação da Lei nª 10.639, no artigo 11, reza o seguinte:

> § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.
>
> § 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. (Brasil, 2010, p. 03)

Consideremos, é verdade, certo avanço nas políticas educacionais para as relações étnico-raciais na educação básica, já que no inciso 1º abordam a importância social, econômica, política e cultural que essas temáticas têm para o país, reconhecendo que ao trabalhar essas questões, também está sendo colocada em prática uma responsabilidade social. Já no inciso 3º temos a maior participação do movimento negro dentro do ambiente educacional, permitindo que outros saberes adentrem no meio acadêmico por vezes tão prezo a paradigmas educacionais tradicionais.

Quanto ao artigo 13, referente ao ensino superior, constatamos:

> I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;
>
> II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; (Brasil, 2010, p.03)

O Estatuto não se limita ao ensino básico, nesse aspecto, pensar o ensino da filosofia tanto no ensino básico, como a nível superior, passa por considerarmos que através do Estatuto da Igualdade Racial, temos uma obrigação étnica de inserir os debates que visam a superação das desigualdades raciais, no contexto de ensino superior, isso ocorrerá segundo o documento, através de núcleos de pesquisa, além da incorporação da temática nos currículos, não se limitando apenas a um debate transversal, e sim, como uma reflexão permanente.

Por fim, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que é um documento balizador para toda educação no Brasil, que define as aprendizagens essenciais para que haja uma equidade no sistema de ensino brasileiro. Nesse sentido, a BNCC trás em seu corpo, um conjunto de competências gerais, destacando-se para fins de análise no contexto dessa pesquisa, a competência expressa da seguinte forma:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (p. 09)

Acerca dessa competência, que ressalta a importância da diversidade e das vivências culturais, temos, talvez, o ponto central dessa pesquisa, pois em todo o seu corpo, foi destacado a importância de se perceber a relação entre aspectos universais e particulares, dito de outra forma, no contexto da BNCC, por mais que se trate de um documento balizador da educação, ela não pode ser vista como um manual, pelo contrário, é necessário que os educadores tenham liberdade em adaptar seu conteúdo para as diferentes realidades. Nesse sentido, pensar a educação por uma perspectiva multicultural, segundo Moreira (2008):

> Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. (p. 07)

O multiculturalismo seria então, uma perspectiva que pensa as práticas e as teorias educacionais por um olhar que busca a diversidade, enfatizando a relação entre as realidades particulares, e se tratando de Brasil, somos formados por diversas culturas que se encontram em um mesmo espaço, sendo assim, é necessário refletir acerca das dinâmicas de poder existentes entre esses grupos. A respeito do poder, Foucault (1979, p. 08) assevera-se que "deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.", isso significa dizer que, o poder incide sobre os corpos, que passam a ser disciplinados, no campo da educação, a perspectiva multiculturalista devolve ao estudante seu lugar político, podendo ocupar diferentes territórios.

Por fim, acredita-se que através da análise da dimensão política, podemos ter um olhar mais embasado acerca das possibilidades do ensino de filosofia voltado para as relações étnico-raciais, pois, como pode ser observado, existe um conjunto de normativas legais que dão subsídio para uma prática inclusiva, que não apenas reconhece mas advoga o fenômeno humano-civilizatório da diversidade cultural, sem perder de vista o rigor filosófico ou o caráter sistemático do pensamento filosófico, e no processo do filosofar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O devir-negro mais do que uma categoria paradigmática resistente e combatente a toda culturalidade e seus desdobramentos com caracteres racistas, trazida por por Acchille Mbembe, impõe-se como categoria norteadora para o ensino de filosofia; a filosofia e seu ensino no Brasil; ou ainda, se os filósofos e os professores de filosofia em nosso país, comprometem essa ciência, esse saber, a filosofia, com essa causa humano-civilizatória contundente: toda dignidade e toda emancipação ao povo negro. Na expressão de Leopoldo Zea, um "quefazer" filosófico, uma práxis filosófica radicada, como tal, numa situação de mundo que requer resposta.

Ora, a concepção propositiva de Mbembe entrechoca-se, naturalmente, com a literatura filosófica tradicional, na medida em que pouco se fala sobre a produção de conhecimento e, sobretudo, acerca dos modos como podemos pensar os processos educacionais capazes de se sobreporem às ditas epistemologias canônicas onde, aliás, tem se "fabricado" ou justificado linguagens ou ideologias de conotações racistas ou, pelo menos, não têm, de modo geral e incisivo, combatido essas práticas.

Com essa presença de consciência, pensar o ensino da filosofia pautando o devir-negro, significa dentre tantas outras coisas, considerar os modos como se dão a produção dos saberes, nesse aspecto. O epistemicídio acentuado por Sueli Carneiro enquanto grave denúncia de substituição ou mais ainda, apagamento dos saberes de sujeitos não-brancos e, nessa condição, colocados em local de negação da própria condição ontológica, é um problema que não pode ser omitido ao compromisso histórico de quem lida diariamente com a prática filosófica nos âmbitos pedagógicos. Cabe, ademais, nesse aspecto, o modo como as categorias de Negro e África comparecem como importantes categorias analíticas compreendidas por Mbembe, favorecem possibilidade hermenêutica da dimensão ontológica na construção desses sujeitos que vivem em diásporas. Ora, essa realidade ainda é premente não de modo raro, no interior de instituições de ensino. Uma filosofia menor, como nos estimula Sílvio Gallo, não deve se omitir, ao contrário, considerar situação como essa do planejamento à prática do ensino em qualquer nível ou disciplina específica. Isto é, a instituição de maneira geral e, no nosso caso, a filosofia que ensinamos precisa levar em conta como aqueles sujeitos com a

própria linguagem, sendo em excelência, produtores ativos daquilo que produzem.

Nesse campo do ensino de filosofia considerando a perspectiva étnico-racial, é necessário o devido conhecimento das legislações existentes em nosso país, dentre elas, principalmente a lei 10.634 de 2003, que destaca a importância do ensino de temáticas raciais nas escolas. Na verdade, essa lei é demarcação relevante no campo educacional, dando subsídio técnico para que outras legislações surgissem, como o Estatuto da Igualdade Racial. A essas soma-se a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cuja especificidade relativa à nossa questão, em linhas gerais, trata da importância de se ter sempre presente o enfrentamento ao racismo nos currículos escolares.

Para além de uma pauta que busque o enfrentamento ao racismo de forma a suprimir as violências estruturais advindas deste, defendemos ou frisamos bem ao encerramos essa pesquisa que pensar o ensino da filosofia por uma provocação crítica tendo em o sentido fundamental do devir-negro, , deve problematizar qual o lugar do(a) professor(a) de filosofia nos diferentes níveis de ensino, uma vez que a atuação desse(a) profissional, é de fundamental importância para que pensemos a superação dessa problemática tão complexa que é o racismo estrutural, isso significa pensar principalmente sua base epistemológica e como essa foi produtora e produz discursos racistas. Diretamente, perante ideologias ou falas, especificamente, racistas todo professor, toda professora, deve primeiro inquirir-se: como me porto perante essa agressão? Onde estou nesse contexto? E, depois: como atuo objetivamente no contexto, forma ou nível que ocorrem os ranços e manifestações racistas?

Ainda no que se refere ao papel crítico das metodologias de ensino em filosofia, partimos do conceito de filosofia menor, que se refere a um posicionamento crítico por parte do professor, essa perspectiva nos permitiu pensar modos de ensinar filosofia que considere não apenas o conteúdo em si, mas a construção deste, partindo de uma postura militante, ou seja, considerando que o professor assume uma posição de forma consciente quando planeja suas aulas. Nesse sentido, acredita-se que a escolha por uma perspectiva de base decolonial permite que haja um real engajamento por parte

dos professores e também dos alunos, já que se levam em conta aspectos como a história de vida desses alunos, os marcadores sociais, destacando nesse contexto os atravessamentos raciais, e principalmente, considerando que os alunos são sujeitos ativos em seus processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, acreditamos que através dessas breves reflexões, podemos pensar de maneira crítica os modos como se pensa o ensino de filosofia no Brasil, problematizando-o em suas bases colonialistas, ou seja, considerando que por vezes, a própria filosofia pode ser um instrumento de opressão e reprodução de racismo, caso não haja uma autocrítica por parte dos professores que ministram essa disciplina, pedindo destes, um olhar atento sobre suas próprias práticas, revendo atitudes discriminatórias, falas que podem levar a manutenção de violências simbólicas, etc.

Em suma, acreditamos que através desta breve pesquisa monográfica, podemos pensar de maneira mais contextualizada sobre como a filosofia é perpassada pelas questões étnico-raciais, sendo assim, torna-se cada vez mais urgente uma prática de ensino filosófico que leve em conta a diversidade de sujeitos no processo educacional, e se há uma diversidade de olhares, a filosofia não pode se abster de tal desafio e compromisso ético com uma sociedade cada vez mais engajada com a mudança social, ou seja, uma filosofia que assuma de fato uma postura antirracista diante de uma sociedade profundamente adoecida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução por Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Lourival Teixeira. **Um Eestudo de Classe e Identidade no Brasil**: Movimento Negro Unificado (MNU) – 1778-1990. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e parelhos ideológicos do estado**. 3ª Ed – Portugal: Editora Presença, 1980.

BARBOSA, Muryatan Santana. **Pan-africanismo**: unidade e diversidade de um ideal na Présence Africaine (1956-63). 2015.

BANTON, Michael. **A ideia de Raça**. Tradução de Antonio Marques Bessa. Edições 70: Lisboa, 1977.

BOLSANELLO, Maria Augusta**. Darwinismo Social, eugenia e racismo científico**: Sua repercussão da sociedade e na educação brasileira. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática „História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.São Paulo 2005.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo Paulo: Veneta, 2020.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República, momentos decisivos**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala a Colônia**. 2ª ed. São Paulo: SP, Editora Ciências Humanas LTDA, 1982.

Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CRUZ, Daniel Nery da. **A discussão filosófica da modernidade e da pós – modernidade**. 2010.

ETHAL, Rui. **A colonização portuguesa no Brasil e a pequena propriedade**. 2000.

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

FÁVERO, Leonor Lopes. **Heranças** – A educação no Brasil Colonial. Rev. ANPOLL, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FERNANDES, Evandro; CIBEL, Nora Cecilia Lima; NEUSA, Lopes. **Da África aos indígenas do Brasil** : caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. – 1ª ed. -- Porto Alegre : UFRGS, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro – Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organizaçao e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GAHYVA, Helga da Cunha. **"A epopeia da decadência":*** um estudo sobre o essai sur l"inégalité des races humaines (1853-1855), de arthur de gobineau. 2011.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, 2002.

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

GALLO, Sílvio. **Filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. 2005.

GONZALVEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2022

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Arthur M. Parreira. 3ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. **Das diferentes raças humanas**. Campinas, 2010.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento de belo e do sublime**. Papirus Editora: Campinas, 1993.

MARGUTTI, Paulo. **História da Filosofia do Brasil**: O período colonial (1500 - 1822). São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Marta Lança. Editora Antígona, Portugual: Lisboa, 2014.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite : ensaio sobre a África descolonizada**. 3ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MBEMBE, Achille. **Afropolitanismo**. Áskesis | v. 4 | n. 2 | julho/dezembro - 2015| 68 – 71

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Traduzido por Libby Meintjes. 10ª Ed: N-1 edições, São Paulo, 2022.

MELO, Francismo Cleano Lima; ALMEIDA, José Carlos da Silva de. **O ensino da filosofia no ensino médio na perspectiva de Sócrates**: ironia e maiêutica. 2020.

MIGNOLO, Walter. **COLONIALIDADE**: O lado mais escuro da modernidade Tradução de Marco Oliveira Duke. Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ, Brasil, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Redescutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus Identidade negra. Editora autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEDER, Raquel do Nascimento. **Contexto histórico e fundamentos teóricos do neoliberalismo e suas implicações para os países centrais e latino-americanos**. 2019.

NASCIMENTO, Abdias**. O genocídio do negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz; KOWALSKY, Camila Castro; PLAGIARINI, Carla Márcia**. Libertação Nacional e Construção de uma Agenda Continental Africana**: Kwame Nkrumah e a formação da Organização da Unidade Africana. Conjuntura internacional, 2019.

RABELO, Danilo. **Um balanço historiográfico sobre o Garveyismo às vésperas do centenário da UNIA**. Revista Brasileira do Caribe. 2012.

REIS, Diego dos Santos. **Saberes encruzilhados**: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia, 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROITBERG, Guilherme Prado; GOMES, Luiz Roberto. **Educação, hereditariedade e eugenia**: o projeto educacional de Octavio Domingues (1926- 1932). Revista Brasileira de História da Educação, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almeida. S.A, 2009.

SANTOS, Ricardo Augusto Dos. **Oliveira Vianna, Eugenia e o Campo Intelectual da Primeira República**. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOFISTES, Juarez. **Filosofia Latino-americana**: filosofia da libertação ou libertação da filosofia?. Revista Ética e Filosofia Política, v ª8, 2005.

SPINELLI, Miguel. **O Eleuthéros da Grécia**: o despertar da liberdade. 2018

TEIXEIRA, Thiago; LUZ, Thaís. **Alterocídio e necropolítica**: análises sobre as políticas de extermínio em achille mbembe. Sapere aude – Belo Horizonte, v. 12 – n. 24, p. 434-455, Jul./Dez. 2021

VILLAR, Leandro. **Seguindo os passos da história**. 2015.

gov.br
Documento assinado digitalmente
EDWARD PEREIRA RODRIGUES JUNIOR
Data: 27/08/2024 10:31:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br