

## TRAVESSIAS FILOSÓFICAS, TESSITURAS AMEFRICANAS: O CURRÍCULO DE FILOSOFIA AO RÉ-DO-CHÃO

*PHILOSOPHICAL CROSSINGS, AMEFRICAN WEAVINGS: THE PHILOSOPHY CURRICULUM ON THE GROUND FLOOR*

 <https://orcid.org/0000-0001-6977-7166> Diego dos Santos Reis<sup>A</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-5559-9901> Gabriela da Nóbrega Carreiro<sup>B</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil

Recebido em: 09 março 2022 | Aceito em: 14 ago. 2022

Correspondência: Diego dos Santos Reis (diegoreis.br@gmail.com) Gabriela Carreiro (gncarreiro@gmail.com)

### Resumo

O ensaio tem por objetivo difundir o debate em torno da descolonização do ensino de filosofia e seu currículo, tendo como eixo a crítica ao exclusivismo de perspectivas filosóficas brancas, androcentradas, eurocêntricas e universalistas, hegemônicas nos espaços institucionais de formação e nas práticas pedagógicas. Pontua-se que a manutenção de uma matriz particular de conhecimento como a única válida e verdadeira, que passa a conferir valor a acervos, currículos e repertórios ensinados nas instituições, atravessa estruturalmente os itinerários formativos propostos pelas instituições educativas nacionais. Ressalta-se, nesse contexto, a importância das legislações antirracistas, como a Lei 10.639/03, e de práticas contracoloniais (SANTOS, 2015) que interroguem não apenas os modelos filosóficos canônicos, mas também os processos de desumanização daqueles/as que foram tornadas/os subalternas/os pela lógica colonial, e que, desde seu chão, produzem conhecimentos filosóficos que desafiam o sistema-mundo colonial/capitalista/racista/patriarcal e seus arquivos. Trata-se, por fim, de indagar políticas curriculares, práticas pedagógicas e epistemologias, para enfrentar os lastros da colonialidade no ensino de filosofia.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Ensino de filosofia; Lei 10.639/03; Currículo de filosofia.

### Abstract

The essay aims to spread the debate around the decolonization of philosophy teaching and its curriculum, based on the criticism of the exclusivism of white, androcentric, Eurocentric and universalist philosophical perspectives, hegemonic in institutional spaces of formation and in pedagogical practices. It is pointed out that the maintenance of a particular matrix of knowledge as the only valid and true one, which confers value to collections, curricula and repertoires taught in institutions, structurally crosses the training itineraries proposed by national educational institutions. In this context, the importance of anti-racist legislations, such as Law 10.639/03, and of countercolonial practices that question not only the canonical philosophical models, but also the processes of dehumanization of those who have been made subaltern by the colonial logic, and who, from their ground, produce



philosophical knowledge that challenges the colonial/capitalist/racist/patriarchal world-system and its archives, is emphasized. Finally, it is about inquiring into curricular policies, pedagogical practices, and epistemologies, in order to confront the ballasts of coloniality in philosophy teaching.

**Keywords:** Decoloniality; Philosophy teaching; Law 10.639/03; Philosophy curriculum.

*Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades.*

*Lélia Gonzalez, A categoria político-cultural de amefricanidade.*

## **Introdução**

No exercício filosófico e pedagógico de tecer tramas, costuras e desfazer pontos que não mais se sustentam, propomos um convite de abertura, de enlarguecimento – ou mesmo de *rasgo* – da filosofia, assentada no chão da educação brasileira e dos espaços formativos. Essa convocação, que bell hooks (2020, p. 35) nomearia de um convite à “abertura radical” e Mogobe Ramose (2011, p. 20) de “reivindicações pluriversais” da filosofia, não é nova. Ela permanece, contudo, necessária diante do recrudescimento de concepções puristas e seletivas que reiteram ordens, lógicas e historiografias excludentes, com currículos que refletem a hierarquização de corpos, saberes e territórios.

Trata-se, aqui, de um convite para “com-versações curriculantes” acerca do ensino de filosofia e seus repertórios, mas também de movimento de desordenação, de deslocamento e desarranjo em relação a concepções e práticas hegemônicas, que instituem e institucionalizam percursos, processos e políticas formativas desvinculados do entorno, do presente histórico e dos sujeitos concretos, situados em diferentes territórios. O aceno parte da premissa de que as ações curriculares<sup>i</sup> e as práticas filosóficas significativas precisam ser cotidianamente contextualizadas, em diferentes *espaços tempos situados*, com as tensões, rasuras, fissuras e reapropriações que emergem desde o chão de cada território.

A filosofia que integra os currículos da educação básica<sup>ii</sup> e do ensino superior brasileiros tem suas bases alicerçadas na hegemônica história da filosofia ocidental. Os currículos praticados em sala de aula, quer sejam nas licenciaturas, quer sejam na educação básica, estão centrados em noções universalizadas – e universalizantes – de pensamento, corpo, razão e humanidade, codificadas na ontologia de *um sujeito soberano* ou *eu hegemônico*, que é o homem, branco, europeu, cis/heterossexual, cristão, proprietário e sem deficiências, proveniente do “norte atlântico” (MIGNOLO, 2020, p. 197). A evocada tradição ocidental é estruturada por categorias e narrativas que operam em reforço de um cânone autolegitimado, que assume uma dimensão de saber/poder sobre a filosofia e suas histórias, mantendo e reproduzindo a exclusão, o silenciamento e o apagamento de todas as filosofias e experiências de pensamento produzidas desde territórios e corpos extra-ocidentais. Tudo se passa como se, para além da compreensão ocidental do mundo, não fosse possível a produção de pensamento válido sobre a realidade e, por isso, fora do círculo dos eleitos, reinaria a barbárie, o primitivismo e a incivilidade.

Esse cânone andro-euro-universalista, conforme aponta Zulma Palermo (2014, p. 42), justifica séculos de “violencia epistémica y científica”, manejando explícita e obscenamente o “genocídio intelectual y de los cuerpos, operada por el ‘pensamiento único’”. Isto que, desde a década de 1970, Abdias Nascimento (2016, p. 113) já indagava, ao afirmar que:

Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira no currículo escolar?

O problema apontado por Nascimento não “passa em branco” quando analisamos quais são os conhecimentos que circulam nos currículos de filosofia das universidades brasileiras e quais, em contrapartida, são invisibilizados e inferiorizados (GOMES, 2017). Esse processo de universalização de uma matriz particular de conhecimento como a única válida e verdadeira, que passa a conferir valor a acervos, currículos e repertórios ensinados-e-aprendidos, atravessa estruturalmente os itinerários formativos propostos pelas instituições educativas nacionais. Isso não está dissociado do fato de que a Modernidade europeia, compreendida como temporalidade linear e progressiva na história da filosofia ocidental, naturalizou, por meio de seu projeto epistemológico-político colonial, os processos de invasão, extermínio e negação da humanidade de povos originários de Abya Yala e de

América Latina<sup>iii</sup> (GONZALEZ, 1988), sequestrados e expropriados de seu chão e da agência de seus corpos. O eurocentrismo torna-se, assim, a própria descrição da “colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade”, na medida em que “da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais [...], narrada[s] de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada” (MIGNOLO, 2020, p. 41). Não estranha que, como destacam Wanderson Flor do Nascimento e Denise Botelho:

Esta forma de filosofia colonizada, que não cria métodos e apenas aplica os modos teóricos de pensar em problemas ou já pensados pelo eixo Europa-Estados Unidos ou então nos problemas locais – desde a perspectiva eurocêntrica – enfraquece a criatividade vinda da própria experiência de outros lugares que não aparecem como nucleares para a produção do conhecimento e da filosofia. E como o conhecimento eurocêntrico está a serviço do projeto de poder da colonialidade, este é o tipo de produção que reforça e mantém o lugar subalterno da experiência e do pensamento produzido no Sul [...] Este silenciamento sistemático destas produções é uma explicitação do modo como a colonialidade do saber é constitutiva dos currículos não apenas do ensino superior de filosofia, mas também uma de proposta colonial para a constituição dos currículos do ensino médio. O que chamamos atenção não é a exaustiva presença do referencial eurocêntrico, mas a ausência de outras vozes (FLOR DO NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 84).

Aníbal Quijano (2005, p. 126), por seu turno, afirma que a elaboração intelectual da modernidade difundiu uma epistemologia produtora do “caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”, isto é, o euro-androcentrismo, no centro do qual o homem europeu figura como o paradigma de humanidade e do sujeito de direitos. A racialização dos corpos foi a “invenção” moderna que abriu as cortinas de um “novo mundo”, com hierarquização e exaltação da branquitude como padrão mundial de ser, de saber, de organização sociopolítica, ao custo da estigmatização e rebaixamento de sujeitos não-brancos.

Desse modo, sob a égide do padrão mundial de poder, as querelas do colonialismo seguem respingando e produzindo efeitos em povos e territórios que ainda são demarcados pelo “imaginário dominante do mundo colonial/moderno” (MIGNOLO, 2020, p. 10) como margens, periferias do mundo ocidental e quintais do capitalismo neoliberal. A colonialidade de poder, desdobrada na colonialidade de ser, saber e gênero, reverbera na produção de conhecimento, ditando e validando as narrativas oficiais, qualificando aquilo que pode ser narrado e quem pode produzir e acessar essas narrativas. Trata-se, assim, de um controle que se opera sobre a produção de discurso socialmente legitimado, mas que atua, sobretudo, nos processos de desumanização que configuram as relações institucionais da colonialidade:

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

No que concerne à produção de narrativas que constituem a história da filosofia ocidental e seu ensino, as dinâmicas que se instituem não são diferentes daquelas que consolidam hierarquias e pólos referenciais via modelos *universais* e *monoepistêmicos*. Os calos deixados pela tradição moderna/colonial são determinantes para a constituição e legitimação do saber filosófico que hoje circula – e que se manteve inquestionado por longa data – nos currículos, centros de formação e salas de aula brasileiros. Sueli Carneiro (2005), em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, nomeia de *epistemicídio* o processo de “ferir de morte” a racionalidade daquelas/es que são tornadas/os subalternas/os pela sanha colonial. A sistemática aniquilação subjetiva e epistêmica de sujeitos asfixiados pelas tramas coloniais respalda-se na persistente “produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais” (CARNEIRO, 2005, p. 97), o que culmina por alicerçar uma hierarquia de dominação de base escravagista/colonial, que naturaliza a conversão de diferenças *epidérmicas/de gênero* em desigualdades *epistêmicas*.

## **Currículo de filosofia**

Nos últimos decênios, porém, têm sido significativos os tensionamentos acerca do cânone filosófico, com pesquisas que apontam para importantes fissuras nas colunas-mestras das metanarrativas moderno/coloniais (CARNEIRO, 2005; NOGUERA, 2014; AGGIO *et al.*, 2021). Pesquisas que recusam “a idéia do não-pertencimento, ‘do fora de lugar’ que representa a presença negra na vida universitária” (CARNEIRO, 2005, p. 119), bem como de pessoas com deficiências, trans, travestis, não-binárias, mulheres e indígenas, cuja existência e representação nesses espaços expõem as delimitações de fronteiras guarneçadas, para além das quais só os corpos-norma são autorizados a frequentar plenamente e em segurança. Ora, o que os/as coletivos/as, movimentos e grupos organizados questionam são os pactos raciais/sexuais vigentes que outorgam direitos e legitimações, exclusões e silenciamentos que, implacavelmente, (re)produzem as violências epistêmicas que, no desaparecimento forçado

dos corpos tornados vulneráveis por políticas de sacrifício, afirmam que “*não há espaço onde a colonizada possa falar*” (KILOMBA, 2019, p. 49).

Há de se ressaltar, desse modo, que a formação e os currículos de filosofia brasileiros, em que pese o desafio vultoso e a dificuldade dos enfrentamentos institucionais, vêm presenciando deslocamentos relevantes provenientes da indagação da narrativa monocultural e euro-androcentrada do norte global. Grupos de pesquisas, movimentos sociais e intelectuais engajadas/os na desconstrução da narrativa monológica ocidental têm realizado estudos imprescindíveis nesse território, em interlocução com sujeitos/as periféricos/as, vozes, repertórios, bibliotecas e modos de produção de conhecimento contra-hegemônicos, de onde emergem filosofias e currículos pluriversais<sup>iv</sup>. No cruzo das experiências diversas de práticas contracoloniais (SANTOS, 2015), evidencia-se a produção daquelas e daqueles que foram tornadas/os subalternas/os pela lógica escravagista-colonial, e que, desde seu chão, produzem conhecimentos filosóficos que desafiam o sistema-mundo colonial/capitalista/racista/patriarcal/capacitista e seus arquivos (REIS, 2022). Na contramão do epistemicídio, como destaca Rufino (2020, p. 36):

[...] a lógica de um tempo linear não é resultado de sua primazia, mas de sua adoção por um modo de pensamento e de organização histórica que busca empregar história única, ou seja, investe em aquebrantar a diversidade. Assim, não há um único tempo, como também não há uma única forma de interagir e explicar as coisas do mundo. Existem muitas experiências e formas de transmiti-las, que dão o jeito de escapar do sentido temporal posto em uma linha reta.

A temporalidade ocidental hegemônica atravessa a constituição curricular da área de humanidades, colonizando o tempo e o espaço, com a imposição de referências apresentadas como imprescindíveis, situadas desde a história europeia, e que se anunciam como retrato do progresso da razão humana no tempo linear e planejado da história. No que tange à filosofia, especificamente, esse padrão colonial/global que normatiza sua historiografia sobrepõe-se às temporalidades e histórias locais, inserindo temáticas, problemas e conceitos que são defendidos como imanentes ao saber filosófico. A ética, a cidadania, a justiça, o bem, o poder ou o amor são temas filosóficos situados desde essa temporalidade/espacialidade hegemônica e assumem, no escopo do currículo de filosofia, a universalização inflexível de conceitos “essenciais”. Produz-se, assim, não a abertura para o pensamento e sua crítica necessária, com a radicalidade própria do que, diante do gesto filosófico, precisa ser questionado em toda sua extensão e amplitude, para que sejam apontadas as contradições e condições concretas de emergência das práticas e dos discursos. Antes disso, substancializam-se definições que, no

exercício filosófico proposto, traduzem-se em operadores irrevogáveis que são menos ferramentas conceituais voltadas à crítica do tempo presente do que um conjunto de verbetes que instituem os limites do pensado e do pensável.

Alicerçados em critérios de importância/relevância, revestidos pelo argumento de uma compreensão universal de ciência e verdade, os currículos de filosofia seguem padrões seculares de conhecimento excludente e limitado (FLOR DO NASCIMENTO; BOTELHO, 2010). Essa estrutura colonial de currículo impõe sobre a experiência de *ensinaraprender* uma reprodução cansativa, memorialística e descontextualizada da filosofia, gerando, além da falta de identificação e interesse, a exclusão de grupos, vozes e corpos de uma experiência significativa do que é *ensinadoaprendido* e, conseqüentemente, dos próprios espaços formativos. Deve-se ajuntar: exclusão de grupos racializados que, proscritos da narrativa universalizada da história da razão ocidental, veem negados, além de suas representações culturais e de sua racionalidade, seu estatuto ontológico de seres humanos. Aquilo que Frantz Fanon (2008, p. 97) em *Pele negra, máscaras brancas* nomearia de “processo persistente de produção da indigência cultural”.

As filosofias africanas, indígenas, ladino-amefricanas e caribenhas, aquelas produzidas por mulheres e corpos dissidentes, nutridas pelas juventudes e por movimentos sociais em diversos espaços de atuação e intervenção, são desdenhadas, frequentemente, em currículos formais e planos de curso. Institucionalmente, essas filosofias são relegadas a componentes curriculares optativos, quando não são reduzidas a abordagens folclorizadas, desvelando as disputas desiguais de saber/poder que perpassam os espaços escolares e acadêmicos, e as políticas educacionais. Isso, cabe mencionar, a despeito da promulgação de uma série de legislações e normativas, como a Lei 10.639/03<sup>v</sup>, que redefinem princípios, critérios e diretrizes curriculares nacionais, com impactos notórios nos procedimentos que devem ser observados, com vistas à consecução dos objetivos da educação básica e do ensino superior. A despeito do hiato rastreado entre o que prescreve a lei e as práticas cotidianas das instituições educativas, as diretrizes funcionam como políticas de ações afirmativas, de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e produção do conhecimento afroreferenciado, reconfigurando repertórios, acervos e epistemologias não-ocidentais (GOMES, 2017).

Somam-se à implementação da referida Lei a promulgação de outros dispositivos legais que indicam avanços significativos na luta por igualdade racial. O Estatuto da

Igualdade Racial, Lei 12.288/2010, e a Lei de Cotas<sup>vi</sup>, 12.711/2012, são conquistas importantes no sentido de efetivação da igualdade de oportunidades, da defesa dos direitos étnico-raciais individuais, coletivos e difusos, bem como para o combate à discriminação e ao racismo em suas múltiplas formas e nuances. A Lei de Cotas, ao expandir o acesso ao ensino superior a grupos expropriados do espaço acadêmico, propiciou o ingresso de pessoas que alteraram não só a composição monocromática das salas de aulas das instituições públicas de ensino, mas também o conjunto de saberes, experiências e práticas, incidindo diretamente sobre os repertórios, projetos político-pedagógicos e planos de curso, instados a uma necessária revisão crítica. O que não significa, é certo, que as transformações estejam consolidadas tanto no âmbito das práticas institucionais quanto das estruturas organizativas, haja vista as fissuras e tensões que emergem atualmente no processo de revisão da lei de cotas e os inúmeros desafios a serem enfrentados para efetivação do que prevê o dispositivo.

As disputas curriculares manifestas quando da implementação desses dispositivos legais revelam os sismos e roturas em curso em territórios epistêmicos, horizontes de pesquisa e narrativas, em nome da legitimação de outras constelações e lógicas de pensamento. E que expandem também a concepção de filosofia(s), reconfigurando sua(s) história(s), currículos e epistemologias em perspectivas afrorreferenciadas e ameríndias, que fazem do combate ao epistemicídio e da necessidade de alargamento das experiências curriculares, filosóficas e institucionais, sua tarefa precípua, haja vista que “existem vários universos culturais, não existe um sistema único organizado em centro e periferias, mas um conjunto de sistemas policêntricos em que centro e periferias são contextuais, relativos e politicamente construídos” (NOGUERA, 2014, p. 34).

Pluralizar concepções, experiências e representações nos currículos, e, de modo especial, no ensino de filosofia e na filosofia da educação, é considerar a diversidade de territórios epistêmicos como ferramenta crucial para promoção de uma educação intercultural que colabore no combate ao racismo e ao sexismo epistêmicos (REIS, 2020). O debate concernente às relações étnico-raciais e ao enfrentamento a todas as formas de discriminação deve inspirar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, antissexista e anticlassista, o que não será possível “sem que se revejam nossos modos de pensar, fazer filosofia, epistemologia e ciência, ainda mais que a filosofia segue ligada à produção de imagens do humano e da vida que sustentam a ação” (FLOR DO NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 85).

Se tomamos como chave analítica a *interseccionalidade* (AKOTIRENE, 2019; COLLINS; BILGE, 2021) para pensar e discutir a constituição do currículo oficial/colonial da filosofia, evidencia-se de forma patente a exclusão e o silenciamento das filosofias produzidas pelas mulheres e, principalmente, pelas mulheres negras e indígenas. Em 1988, Lélia Gonzalez e outras/os intelectuais do Movimento Negro já denunciavam a “ideologia do branqueamento” como lógica colonial que impera na América Latina, reproduzindo violências múltiplas para manter nos domínios da subalternização tudo o que fazia referência às populações negra e indígena, incluindo suas cosmopercepções e filosofias:

[...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a “superioridade” branca ocidental à “inferioridade” negro-africana. A África é o continente “obscuro”, sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada sua “natureza sub-humana”, a exploração socioeconômica dos amefricanos, por todo o continente, é considerada “natural”. [...] sabemos o quanto a violência do racismo e de suas práticas nos despojou do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história e da nossa contribuição para o avanço da humanidade nos níveis filosófico, científico, artístico e religioso (GONZALEZ, 1988, p. 77).

Desse modo, e pensando em *com-fluências* com Kilomba (2019), ressalta-se que a produção filosófica das mulheres negras em todo mundo, e especificamente no Brasil, não pode ser qualificada sem que se considere a violência colonial do racismo e do sexismo epistêmicos, que tornam os corpos femininos objetificados/racializados alvos de contínua desqualificação e aniquilamento. Infantilizadas por um discurso que não abarca suas realidades, o racismo/sexismo epistêmicos insistem em alocar as filósofas ladino-amefricanas no “não lugar”, zona fronteiriça de indeterminação e morte, que Kilomba (2019, p. 98) chama de “vácuo de apagamento e contradição”. O “racismo genderizado”, como fenômeno que produz efeitos específicos de opressão, estrutura formas de dominação que são inseparáveis de valores hierárquicos que naturalizam diferenças e desigualdades. Por isso, assumir o compromisso pedagógico e político-epistêmico de descolonização da filosofia e suas histórias significa inscrevê-las em um circuito que não reserve a elas o *lugar comum* disseminado pelo imaginário moderno/colonial: o *fora* do lugar, onde a omissão deliberada e a nulificação de sua produção filosófica reafirmam, perversamente, a capacidade cognoscente e a supremacia cultural das elites brancas, “construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os ‘Outras/os’ raciais ‘diferem’” (KILOMBA, 2019, p. 75).

## Considerações finais

A crítica aos processos de constituição de currículos coloniais e suas premissas, como a que expomos aqui, objetiva *desorganizar* os critérios de “importância” (ou relevância), justificados desde uma noção de abrangência universal de valores e verdades filosóficas aplicadas pelo e para o *sujeito masculino branco*, independentemente de seu contexto de mundo e vida. As ausências e ocultamentos que atravessam a constituição dos currículos (ARROYO, 2013) seguem o padrão global de segregação e hierarquização dos setores populares, tendo sua raiz mais profunda assentada na reprodução dos dispositivos de racialidade (CARNEIRO, 2005).

Enquanto componente curricular formativo nas licenciaturas, a filosofia pode engendrar um potente exercício de reflexão sobre a relação entre a produção de conhecimento situado e as práticas pedagógicas, cultivando perspectivas amplas e diversas que abram caminho para itinerários e percursos (auto)formativos comprometidos com a repactuação epistêmica e política, tendo por horizonte a justiça cognitiva, racial e social. Isto é, sem que haja efetivamente a proposição de práticas pedagógicas e filosóficas antirracistas, antissexistas e contracoloniais, não será possível criar “uma comunidade aberta de aprendizado” (HOOKS, 2019, p. 18) como espaço comunitário no interior do qual a filosofia pode potencializar a sua capacidade de produzir atravessamentos e de *afetar*. A constituição desse espaço supõe, sem dúvida, que as instituições educacionais assumam a tarefa de revisão de programas, planos de ensino, projetos político-pedagógicos e currículos, de modo a instituir práticas pedagógicas efetivamente contracoloniais e democráticas, entendidas como responsabilidade coletiva e institucional.

Trata-se de indagar políticas curriculares, práticas pedagógicas e epistemologias para enfrentar os lastros da colonialidade nos processos educativos e no ensino de filosofia, promovendo estratégias que combatam injustiças epistêmicas, raciais, sexuais e de gênero, bem como a descolonização do *corpus* filosófico. A despeito do papel desempenhado pelas legislações educacionais antirracistas, as práticas necessitam ganhar “corpo” no chão das salas de aula e nas mediações didáticas que materializam os direcionamentos propostos nos documentos, fruto de inúmeras lutas e enfrentamentos levados a cabo pelos movimentos sociais. Como consta no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2009), a aplicabilidade das regulamentações necessita ser expandida nos sistemas de ensino, pois:

[...] as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos-Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas a educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira (BRASIL, 2009, p. 37).

O desafio a ser encarado, nesse campo, caminha lado a lado de proposições e possibilidades a serem tramadas no cotidiano das instituições e dos territórios, em *espaçostempos* de saberes e práticas compartilhados, gingados, de onde emergem uma educação filosófica significativa e situada. A interrogação acerca da continuidade de formas de exclusão e desigualdades nos territórios epistêmicos e curriculares da filosofia impõe não apenas questionar a crise de erosão que acomete o cânone filosófico hoje, mas implodir categorias que instituem figuras, modelos subalternizantes e hierarquias voltadas ao reforço de centros e periferias e, por conseguinte, das relações de dominação vigentes. Trata-se, desse modo, de fissurar o estatuto colonial e elitista da filosofia institucionalizada, para realizar as possibilidades abertas por um pensamento *encarnado*, no chão da diáspora, em América Ladina.

No que diz respeito ao pensar-fazer currículos e à formação experienciada, os encontros entre sujeitos, narrativas e culturas, nascidos dos/nos cotidianos, são fundamentais para constituição de espaços formativos nos quais a filosofia e seu ensino assumam a perspectiva efetivamente emancipatória e crítica que a singulariza. Experiência de movimento que requer reflexão implicada com as dinâmicas de sua própria (re)produção, com a historicidade e com os corpos situados que (se) pensam, vivem e agem inseridos em territórios e realidades específicos. Como propõe Noguera (2014), há questões fundamentais que necessitam ser feitas, nesse contexto, para que o ensino e o currículo de filosofia antirracistas/antissexistas/anticlassistas estejam comprometidos com as repactuações política, pedagógica e epistemológica capazes de romper com os círculos viciosos da colonialidade:

O que é próprio da filosofia que pode contribuir para horizontes antirracistas na sociedade brasileira? O que a Filosofia tem a dizer sobre racismo antinegro? Existem pontos de contato entre a filosofia e a história da África? As culturas africanas e afrodiáspóricas, em especial a afro-brasileira, são relevantes para o entendimento da filosofia? Ou ainda, existe filosofia africana e/ou filosofia afro-brasileira? Em caso afirmativo, a africana e/ou afro-brasileira estaria(m) apta(s) a examinar e discorrer sobre os pontos-chave da educação das relações étnico-raciais? Enfim, este trabalho é, ao mesmo tempo, uma aposta e uma proposta de polidialogo (NOGUERA, 2014, p. 19-20).

Realocar a filosofia no giro – e na gira – da descolonização (CASTRO-GOMÉZ; GROSFOGUEL, 2007) implica em indagar radicalmente sobre a responsabilidade social da

(re)produção dos conhecimentos filosóficos no chão cotidiano da sala de aula. É *sentir-pensar* a filosofia encarnada, territorializada, no exercício de ruptura com cânone “egopolítico” (GROSFOGUEL, 2008), em prol de uma filosofia corporificada, plural, “tecendo-se, como uma poética de encantamento, implicada com o bem-viver, a potencialização da vida numa relação comunitária e relacional desde o corpo inteiro” (MACHADO, 2019, p. 56). E, além disso, que se configura como prática de (re)humanização daqueles/as cujo “estatuto ontológico de seres humanos” e cujas produções de conhecimento, organização política, racionalidade e vida (RAMOSE, 2011, p. 8) têm sido, sistematicamente, em nome do “progresso” da razão, genocidas/os no berço de ouro da filosofia ocidental.

## Referências

AGGIO, Juliana; FAUSTINO, Silvia; ARAÚJO, Carolina; SOMBRA, Laurenio (Orgs.). *Filósofas*. Curitiba: Kottter Editorial, 2021.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 10.639, de 19 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 27 fev. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

*Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 498-512 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.65886

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. São Paulo: Editora Boitempo, 2021.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: o currículo da filosofia brasileiro entre discursos coloniais. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 14, mai./out. 2010, p. 66-89.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº 92/93, jan./jun. 1988, p. 69-82. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf> Acesso em: 24 de fev. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, out. 2012, p. 115-147.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. BhuviLibanio. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 10. n. 2 (2019), p. 56-75.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (RBCS), v. 32, nº 94, jun./2017.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saber subalterno e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

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

NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.

PALERMO, Zulma. Colonización del saber: una violencia invisible, Inmanencia. *Revista del Hospital Interzonal General de Agudos* (HIGA) Eva Perón, Buenos Aires, vol. 3, n. 2, p. 79-88, julho 2014.

*Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 498-512 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.65886

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 117-142.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. Trad. Dirce Solis, Rafael Lopes e Roberta Cassiano. *Ensaio Filosóficos*, v. 4, out./2011, p. 6-23.

REIS, Diego dos Santos. A filosofia fora das grades (curriculares): a Lei 10.639/03 e os desafios para um ensino de filosofia antirracista. *Teias*, v. 23, p. 134-146, 2022.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. *Educar em Revista*, v. 36, p. 1-20, 2020.

RUFINO, Luiz. Pé de tempo. In: SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. (Orgs.). *Arruaças: uma filosofia popular brasileira*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 34-38.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCT/CNPq, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

---

i Concordamos com a assertiva de Silva (2010, p. 150), para quem “currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Nesse sentido, as ações curriculares, tal como concebemos, não estão restritas aos documentos orientadores, mas engendram situações e relações de poder indissociáveis das ações formativas concretas e das mediações didáticas adotadas pelos agentes educacionais. As ressonâncias socioeducacionais dessas ações explicitam as tensões, a vontade de controle e as diferentes escolhas simbólicas de conhecimentos eleitos como legítimos, formativos e, no caso da disciplina aqui analisada, mais “filosóficos” ou não.

ii A Lei nº 11.684/2008, que alterou o Art. 36 da LDB para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, seria novamente modificada pela Lei nº 13.415/2017. A chamada "reforma do ensino médio" reorganiza os desenhos curriculares desta etapa de ensino, para contemplar os princípios das "competências" e da "flexibilização" dos itinerários formativos, contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para esse projeto de educação e de sociedade, que ganha os contornos do "Novo Ensino Médio", a filosofia deixa de ser um componente curricular obrigatório, diluindo-se em "estudos e práticas", ao lado da educação física, das artes e da sociologia. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 07 mar. 2022.

iii Segundo Lélia Gonzalez (1988a, pp.76- 77), “as implicações políticas e culturais da categoria amefricanidade (“*Amefricanity*”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. [...] Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a

*Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 8, N. 2 – pág. 498-512 maio-ago de 2022: “Dossiê Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência” – DOI: 10.12957/riae.2022.65886

---

possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a América, enquanto sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. [...] Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades.

<sup>iv</sup> Proposto pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011), o conceito de *pluriversalidade* é fundamental para tensionar o referido paradigma da "universalidade ocidental". Segundo o filósofo, "[...] a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia apenas se for reconhecida como um meio para compreender e interagir com a pluriversalidade do ser. Ao falar da particularidade, temos em mente aquilo que está incrustado na natureza e na cultura, revelando as características específicas, mas inter-relacionadas, que constituem a sua identidade. Isto significa que o conceito de filosofia seria indevidamente restritivo e cego se pretendesse excluir elementos da natureza, cultura, sexo, religião ou história. Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo. Excluir outras filosofias e negar seus estatutos simplesmente por conta de uma definição inerentemente particularista da filosofia como uma disciplina acadêmica significa anular a validade da particularidade como o ponto de partida da filosofia (RAMOSE, 2011, p. 12).

<sup>v</sup> Sancionada pela Presidência da República em janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatória a inclusão de História e Culturas africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todos os níveis de ensino no país. A Lei, que viria a ser alterada novamente em 2008, com a introdução da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura dos povos indígenas (redação proposta pela Lei 11.645), é fruto de inúmeras lutas contra o apagamento dos referenciais culturais e da história da diáspora africana no Brasil e da necessidade de contemplar matrizes culturais invisibilizadas no processo educativo formal. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 10.639, de 19 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. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>vi</sup> Sancionada em 29 de agosto de 2012 pela ex-presidenta Dilma Rousseff, a Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas, dispõe que universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia reservem metade de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas, com parcela compreendida nessa porcentagem determinada por critérios raciais. Após dez anos de vigência, a Lei prevê uma revisão destinada ao acompanhamento e avaliação da política de ação afirmativa – o que deve ocorrer, justamente, no ano de 2022.