

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (PPGFIL)
INSTITUTO DE FILOSOFIA (IFILO)
MESTRADO ACADEMICO EM FILOSOFIA

Filosofia e Racismo: uma proposta de Ensino de Filosofia Afro-brasileira

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Cultura

Uberlândia / 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (PPGFIL)
INSTITUTO DE FILOSOFIA (IFILO)
MESTRADO ACADEMICO EM FILOSOFIA

Filosofia e Racismo: uma proposta de Ensino de Filosofia Afro-brasileira

Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia na linha de pesquisa de história, sociedade e cultura do Instituto de Filosofia - Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

CARLOS ANTONIO DOS SANTOS

ORIENTADOR:

JOSÉ BENEDITO DE ALMEIDA JR

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 Santos, Carlos Antonio dos, 1974-
2023 Filosofia e Racismo [recurso eletrônico] : Uma
proposta de ensino de filosofia afro-brasileira / Carlos
Antonio dos Santos. - 2023.

Orientador: José Benedito Almeida Jr..
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Filosofia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Filosofia. I. Jr., José Benedito Almeida, 1965-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Filosofia. III. Título.

CDU: 1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Filosofia
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, Sala 1U117 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-
MG, CEP 38400-902
Telefone: 3239-4558 - www.posfil.ifilo.ufu.br - posfil@fafcs.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Filosofia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 001/23, PPGFIL				
Data:	Trinta e um de janeiro de dois mil e vinte três	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	13:30
Matrícula do Discente:	12112FIL003				
Nome do Discente:	Carlos Antonio dos Santos				
Título do Trabalho:	Filosofia e Racismo: uma proposta de Ensino de Filosofia Afro-brasileira				
Área de concentração:	Filosofia				
Linha de pesquisa:	História, Sociedade e Cultura				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Concepções de conhecimento e antropologia na história do pensamento ocidental				

Reuniu-se sala web conferência Microsoft Teams, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Filosofia, assim composta: Professores Doutores: Adilbênia Freire Machado (ABPN); Ivete Batista da Silva Almeida (UFU); Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (UFU) e José Benedito de Almeida Júnior (PPGFIL/UFU) orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). José Benedito de Almeida Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Benedito de Almeida Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/02/2023, às 06:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivete Batista da Silva Almeida, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/02/2023, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/02/2023, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adilbenia Freire Machado, Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4265201** e o código CRC **1C09DD29**.

SUMÁRIO

RESUMO/ABSTRACT	5
AGRADECIMENTOS	6
DEDICATORIA	7
INTRODUÇÃO	8
CAPITULO 1: Apontamentos filosóficos para compreensão do racismo	16
CAPITULO 2: Ensino de filosofia: uma proposta antirracista	31
CAPITULO 3: Práticas docentes de ensino de filosofia e racismo	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

RESUMO/ABSTRACT

A presente dissertação tem por objetivo pensar em um ensino de filosofia na Educação Básica que faça sentido com a vida cotidiana dos (as) alunos (as), na perspectiva de análise e compreensão da realidade articulada a uma percepção transformadora, enquanto instrumento de educação com qualidade, ressignificando uma concepção de que o conhecimento filosófico é sistematizado, porém, conteudista, rígido, imutável e eurocêntrico. Há que se pensar o ensino de filosofia, suas didáticas, metodologias, currículos e formação docente em consonância com a realidade sociocultural brasileira: escolas e estudantes pluriversais e multifacetados, ou seja, apresentar um ensino que dialogue com esse universo multicultural que é a escola, a sala de aula e os (as) educandos (as).

Portanto, a pesquisa se ancora na possibilidade de construir esse modelo de educação crítico por intermédio das contribuições epistemologias africanas no ensino de filosofia, ou seja, o que é próprio da filosofia africana e afro-brasileira que podem contribuir para horizontes antirracistas na sociedade brasileira? O que as Filosofias africanas e afro-brasileiras têm a dizer sobre racismo antinegro? Qual a possibilidade de uma proposta de conteúdo curricular de filosofia afro-brasileira para o ensino de filosofia na Educação Básica? É com esta problematização que a presente dissertação se propõe a dialogar.

A hipótese delineada é da possibilidade de uma epistemologia afro-brasileira no ensino de filosofia que promova uma educação filosófica antirracista e que possa compor uma proposta curricular de ensino de filosofia para a educação básica num modelo educacional afroperspectivista.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Filosofia. Filosofia Africana

AGRADECIMENTOS

Apesar das limitações desta dissertação, ela só foi possível graças aos apoios e incentivos que me foram destinados, assim, externo aqui minha gratidão, primeiramente, a Olorum e a força vital que Ele me renova a cada dia e aos meus guias.

Ao Prof. Dr. José Benedito De Almeida Jr, por sua presença animadora, dedicada e interessada em todas as etapas do trabalho, no seu papel de educador exigente, por isso respeitado, dedicado em ler, rabiscar, exigir reelaboraões e em ouvir, como, também, criticar e sugerir, com sua clareza e firmeza nas questões acadêmicas. Em seu nome agradeço a todos os membros do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia.

Às professoras (es) e estudantes da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, os integrantes dos Projetos Africanidades no espaço escolar, Afrocientistas e Coletivo Rosália Lemos pelas parcerias, intervenções e contribuições dadas na minha docência, o que me possibilitou tentar um desenho novo para as reflexões e análises a que me propus neste trabalho teórico e empírico.

À minha família, cuja postura questionadora por minhas ausências, me educaram em grande parte para saber buscar equilíbrio entre trabalho e vida familiar, mas, sobretudo, agradeço a compreensão, paciência, carinho e, por me tornarem parte efetiva das suas inspirações acadêmicas.

Por fim, agradeço a comunidade negra de Ituiutaba-MG, Palmeiras Clube, Irmandade de São Benedito, Fundação Municipal Zumbi dos Palmares, PREVESTI, Projeto Transnegressão e Grupo Samba e Velas por lapidarem meu olhar e compreensão de mundo a partir de referenciais de matrizes africanas.

DEDICATORIA

Foram as interpelações dos (as) meus (minhas) estudantes que me fizeram decidir a ingressar no mestrado e executar este projeto, por isso, dedico este trabalho a todos (as) aqueles (as) a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma. Ela parte da inquietação das vozes não ouvidas pelos programas curriculares, livros didáticos e práticas pedagógicas ainda etnocêntricas.

Fica aqui minha contribuição para a construção de um mundo melhor.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo pensar em um ensino de filosofia na Educação Básica que faça sentido com a vida cotidiana dos (as) alunos (as), na perspectiva de análise e compreensão da realidade articulada a uma percepção transformadora, enquanto instrumento de educação com qualidade, ressignificando uma concepção de que o conhecimento filosófico é sistematizado, porém, conteudista, rígido, imutável e eurocêntrico. Há que se pensar o ensino de filosofia, suas didáticas, metodologias, currículos e formação docente em consonância com a realidade sociocultural brasileira: escolas e estudantes pluriversais e multifacetados, ou seja, apresentar um ensino que dialogue com esse universo multicultural que é a escola, a sala de aula e os (as) educandos (as).

A filosofia não pode mais se dar ao luxo de discursar sobre apenas uma vertente epistemológica eurocêntrica que não representa a diversidade cultural presente no público que ela pretende educar. Não se trata de abandonar essa vertente, mas de se abrir ao diálogo com a produção intelectual e filosófica de outras etnias, propondo uma matriz curricular que contemple as contribuições da filosofia africana, indígena, afro-brasileira dentre outras no enfrentamento ao racismo no Brasil.

Assim, essa dissertação opta por uma escolha, livre e consciente de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática, por um ensino de filosofia crítico e em favor da liberdade, escolha que sempre demandará daquele que se propõe a tal ventura um esforço contínuo por compreender a realidade e os mecanismos que atuam na formação de indivíduos e sociedades.

Portanto, a presente pesquisa se ancora na possibilidade de construir esse modelo de educação crítico por intermédio das contribuições epistemologias africanas no ensino de filosofia, ou seja, o que é próprio da filosofia africana e afro-brasileira que podem contribuir para horizontes antirracistas na sociedade brasileira? O que as Filosofias africanas e afro-brasileiras têm a dizer sobre racismo antinegro? Qual a possibilidade de uma proposta de conteúdo curricular de filosofia afro-brasileira para o ensino de filosofia na Educação Básica? É com esta problematização que a presente dissertação se propor a dialogar.

A hipótese delineada é da possibilidade de uma epistemologia afro-brasileira no ensino de filosofia que promova uma educação filosófica antirracista¹ e que possa compor

¹ Suzane Jardim define educação antirracista como: “é uma educação que entende que nosso país adotou sistematicamente o projeto de calar e omitir do grande público as discussões sobre relações raciais que

uma proposta curricular de ensino de filosofia para a educação básica num modelo educacional afroperspectivista. Como afirma Renato Nogueira em entrevista ao portal Geledés:

Por Filosofia afroperspectivista ou Afroperspectividade defino uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas, sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios. O que denominamos de Filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passa por três referências: 1ª) Afrocentricidade; 2ª) Perspectivismo ameríndio; 3ª) Quilombismo. Alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro com a formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento são as fontes para a Filosofia afroperspectivista. (NOGUEIRA, 2015)

Descolonizar o pensamento e desfazer a ideia de que a filosofia seja uma aventura exclusiva do mundo ocidental. Assim a filosofia contemporânea inclina-se a conceber o homem como um ser pluriversal, fazendo uma inversão na direção dos vetores que indicam o lugar ontológico do sujeito: a ideia universal converge o vetor para uma reflexão de sujeito-realidade.

Neste sentido, surge a necessidade de propor uma reflexão acerca de novas alternativas didáticas e metodológicas na sala de aula, pautadas nas visibilidades e no reconhecimento da produção de conhecimento e da circularidade dos saberes dos negros africanos e seus descendentes (afro-brasileiros). Além disso, é preciso admitir, defender e legitimar, também, a existência da Filosofia Africana, fundamentada pela inquietude, movimentação e motivação da experiência e exposição do ‘Ser’ em busca e na produção do conhecimento, sob o sustentáculo do encantamento e da ancestralidade. Assim, objetivamente, a proposta didático-metodológica, dessa pesquisa, é refletir, conceituar e planejar possibilidades pautadas na afroperspectiva filosófica, ou seja, numa educação antirracista e pelo denegrir da educação (NOGUEIRA, 2012).

Portanto, essa dissertação não se trata apenas de uma pesquisa bibliográfica (teórica), mas se efetiva como uma construção empírica fruto de pesquisas e experimentações em filosofias afro-brasileiras de diferentes grupos que atuaram nos últimos anos na Educação Básica na cidade de Ituiutaba – MG com o intuito de promoverem uma educação antirracista. Assim, os capítulos dessa dissertação são

foram cunhadas no campo das ciências humanas, políticas e no seio do movimento negro. É tentar instruir sujeitos sobre relações raciais, não para que individualizem a questão, mas para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema”.

construções coletivas aos anseios de inúmeros adolescentes e jovens que vivenciam consequências do processo colonizador sobre o povo negro no Brasil, ou seja, são as “escrevivências”² de um docente de filosofia na tentativa contínua de estabelecer um diálogo entre teoria e práxis, no espaço da sala de aula e na escola, que se abra ao acolhimentos dos (as) discentes mas, que sobretudo, os (as) fortaleça no enfrentamento do racismo e na construção de uma sociedade antirracista. Como afirma Conceição Evaristo:

[A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência (LIMA, 2017, s/p).

Assim, trazemos Evaristo para nos inscrevermos nesse processo de transformação da mente em que somos tanto pesquisadores como pesquisa, mas que sobretudo estamos em reconstrução das categorias de análises que orientam nossa pesquisa e nosso pensar. Dessa maneira desejamos aprender a desaprender, produzir um processo de pensar/fazer descolonial libertador, para libertar as mentes que haviam sido programadas pela razão colonial/filosófica eurocêntrica como não-saber e, portanto, não-ser, para reaprender e reescrever suas histórias numa contínua desobediência epistêmica no espaço da sala de aula que passará a servir como espaço de construção do ser negro. Evaristo aqui será nosso referencial teórico em contraposição a prerrogativa de pensadores que afirmam a neutralidade do cientista. Certamente que Durkheim, assim como Weber, acreditava que o pesquisador pudesse afastar-se de suas concepções de mundo (ideologias), se calar diante de suas paixões e se isentar de seus “preconceitos”. A ciência é neutra porque o direcionamento da pesquisa científica, isto é, a escolha dos temas e problemas a serem investigados, responde apenas ao interesse em desenvolver o conhecimento como um fim em si mesmo. Porém, cremos na necessidade de nos reinscrevermos na história a partir

² Esse termo – “Escrevivências” –, criado por Conceição Evaristo, é um conceito que discute sobre trajetórias históricas de afro-brasileiros (as), criadas a partir do processo diaspórico no Brasil. É uma escrita em que o sujeito se coloca no seu espaço de pertença, no seu espaço de nascença, no espaço de vivência – porque o deslocamento cria elos afetivos, com o lugar que ele passa a habitar, além da memória do espaço e de onde ele veio.

de referenciais teóricos que considerem a forma de produzir, pensar e ser do continente africano e/ou que não negue o apagamento histórico pelo qual passou africanos e afrodescendentes. Assim, questionamos que neutralidade é essa? A quem ela sempre serviu? É preciso desconstruir esse posicionamento político.

A metodologia que se desenhará nos capítulos a seguir, será uma aproximação do conceito de “intersubjetivação”³ construído por José P. Castiano (2010), o qual propõe a existência de diálogos entre diversos saberes e conhecimentos africanos e ocidentais sem etnocentrismo ou hierarquização desses saberes, bem como, o conceito de filosofia afroperspectivista proposto como agenda por Renato Noguera (2011, 2012) que nos predispõe a adotar estratégias, modos de ser, pensar e agir consolidados nas matrizes africanas.

Intersubjetivação, que significa: sujeitos em ação – sistematizado pelo filósofo em sua obra *Referenciais para Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação* (2010), possibilitando a desconstrução epistêmica e a construção de espaços de diálogo não hierarquizados. O conceito de intersubjetivação no contexto africano assume o sentido de diálogo entre filosofias e filósofos (as) africanos (as) e não africanos (as) para pensar a realidade do continente. Castiano parte do contexto pós-descolonização e de construção de novas possibilidades de desenvolvimento e de construção de uma democracia.

Castiano apresenta os três momentos que caracterizam a filosofia africana: o primeiro momento diz respeito à objetivação empenhada pelo projeto colonizador, no qual os sujeitos africanos e suas produções culturais e modos de organização social e política são colocados na posição de objetos. Esse momento é caracterizado pela etnofilosofia e pela objetivação. O segundo momento surge da necessidade de legitimar o discurso do escravo como um discurso abolicionista através da subjetivação, na qual o próprio escravo se torna o sujeito do discurso. Desses referenciais podem ser citados o afrocentrismo e o ubuntuismo. O terceiro momento se caracteriza pela intersubjetivação aqui delineada, cujas principais características são de um diálogo intercultural, de liberdade e de construção de espaços de intersubjetivação para além do campo acadêmico (CASTIANO, 2010).

Ademais, o autor propõe que deve se romper com uma das mais promissoras estratégias de exploração e dominação: se apropriar dos conhecimentos e recursos

³ Intenta-se propor o conceito de intersubjetivação enquanto categoria teórico-metodológica para as pesquisas em ensino de filosofia afrodiáspórica; possibilitando a desconstrução epistêmica e a construção de espaços de diálogo não hierarquizados.

técnicos, tecnológicos locais, deixando os próprios sujeitos de “fora da festa”, e, por conseguinte, de fora do desenvolvimento (CASTIANO, 2020). Essa perspectiva do filósofo está em consonância com o objetivo dessa pesquisa: romper com a vitoriosa estratégia ocidental de apropriação e de exclusão dos sujeitos históricos da formulação e condução dos seus itinerários educativos, principalmente, no tange seus referenciais teóricos, o reconhecimento de pertencimento ao saber.

Portanto trata-se da criação de lugares que possibilitem a intersubjetivação. Esses que se configuram como espaços de interculturalidade e cooperação, para trocas de saberes e conceitos por meio do diálogo entre as filosofias atuais e as do passado, com os próprios sujeitos hermenêuticos/cidadãos em geral, pensadores (as), filósofos (as) e os (as) sábios (as) (CASTIANO, 2020) o que essa pesquisa apresentara em seu último capítulo.

Educação antirracista implica considerar fomentar espaços de diálogos ou de intersubjetivação entre os diferentes componentes curriculares com vistas a possibilitar a construção de um saber mais justo que considere categorias epistêmicas e metodológicas a partir da experiência da diáspora africana no Brasil. Tal possibilidade se apresenta como uma promissora forma de reparação pela desumanização, zoomorfização e subalternização de africanos (as) e seus descendentes promovida pela educação de matriz ocidental. Ressalta-se que em nenhuma hipótese, significa excluir as contribuições ocidentais, pelo contrário, deve-se estabelecer com elas o diálogo, como já dito, sem hierarquizações.

O conceito de filosofia afroperspectivista define o pensamento como movimento de ideias corporificadas, porque só é possível pensar através do corpo. Portanto, descolonizar o pensamento é desfazer a ideia de que a filosofia seja uma aventura exclusiva do mundo ocidental. Assim, “é uma abordagem teórica e metodológica que surge no contexto das Ciências Humanas tendo como inspirações, o quilombismo⁴ de

⁴ Os quilombos são uma das primeiras experiências de liberdade nas Américas. Eles tinham uma estrutura comunitária baseada em valores culturais africanos. Sua organização política era democrática. Seu modelo econômico era o contrário do modelo colonial. Em vez de produzir um item só para exportação e depender da matriz imperial, tinham uma produção agrícola diversificada que provia seu próprio sustento e mantinham relações de troca e intercâmbio com as populações circundantes. O quilombismo propõe esse legado como referência básica de uma proposta de mobilização política da população afrodescendente nas Américas com base na sua própria experiência histórica e cultural. Vai mais longe ainda, e articula uma proposta afro-brasileira para o Estado nacional contemporâneo, um Brasil multiétnico e pluricultural.

Abdias do Nascimento, a afrocentricidade⁵ na formulação de Molefi Asante e o perspectivismo ameríndio⁶ pensado pela antropóloga Tânia Stolze Lima”.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalentes na economia espoliativa do trabalho, chamada capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo. Compasso e ritmo do quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos, articulando os diversos níveis da vida coletiva cuja dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano. Nem propriedade privada da terra, dos meios de produção e de outros elementos da natureza. Todos os fatores e elementos básicos são de propriedade e uso coletivo. Uma sociedade criativa no seio da qual o trabalho não se define como uma forma de castigo, opressão ou exploração; o trabalho é antes uma forma de libertação humana que o cidadão desfruta como um direito e uma obrigação social. Liberto da exploração e do jugo embrutecedor da produção tecno-capitalista, a desgraça do trabalhador deixará de ser o sustentáculo de uma sociedade burguesa parasitária que se regozija no ócio de seus jogos e futilidades. (NASCIMENTO 2002)

Nessa perspectiva é necessário repensar tudo que nos foi ensinado pelo colonizador para conhecermos outros vieses da nossa própria historicidade em que somos vistos como sujeitos possuidores de saber e, portanto, de ser. Ambos conceitos de quilombismo e afrocentricidade rejeitam a marginalidade e a alteridade impostas pelo eurocentrismo, a fim de demonstrar a centralidade da África na história mundial. Como

⁵ De acordo com Renato Nogueira, afrocentricidade é um paradigma baseado na ideia de que os povos africanos devem reafirmar o sentido de agência para atingir a sanidade. Durante os anos de 1960 um grupo de intelectuais afro-americanos inseriram os Estudos Negros nos departamentos das universidades, começando a formular maneiras originais de análise do conhecimento. Em muitos casos, estes novos modos foram denominados de conhecimento numa “perspectiva negra” como oposição ao que tem sido considerado “perspectiva branca” da maior parte do conhecimento na academia americana. No fim dos anos de 1970 Molefi Kete Asante começou a falar sobre a necessidade de uma orientação Afrocêntrica da informação. Em 1980 ele publicou o livro, Afrocentricidade: a teoria da mudança social, o qual promoveu pela primeira vez um debate detalhado do conceito. Embora o termo seja anterior ao livro de Asante tenha sido usado por muitas pessoas, incluindo Asante nos anos de 1970 e Kwame Nkrumah na década de 1960, a ideia intelectual não tinha base enquanto conceito filosófico antes de 1980.

⁶ O perspectivismo ameríndio diz respeito à síntese conceitual operada por Eduardo Viveiros de Castro (1951-) e Tânia Stolze Lima para tratar de uma importante matriz filosófica amazônica no que se refere à natureza relacional dos seres e da composição do mundo, consiste num conceito formulado a partir de uma base etnográfica, que sintetiza as visões indígenas sobre as interações entre seres humanos e não humanos enquanto relações sociocosmológicas.

afirma Noguera: "a Afrocentricidade é uma crítica da dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica".

Para o afrocentrista, o praticante da Afrocentricidade, começa-se com a presença, isto é, o direito de africanos a estar onde quer que estejam e a reivindicar a agência na localização, no espaço, na orientação e na perspectiva. Historicamente isso significou confronto com estruturas e epistemologias opressivas. Tal desafio cultural, no entanto, desafia muito do quadro conceitual recebido que vê os africanos e, de fato, a África como marginais para a criação da realidade. (ASANTE, 2016)

O perspectivismo ameríndio pode ser definido como algo irreal e racionalmente pensado, ou seja, é um atributo ou categoria que o pensamento pode construir com base na alteridade, ou melhor, passa então a fazer parte de uma consciência do outro, o outro é quem define a realidade conforme o seu perspectivismo. O pensamento filosófico em questão está condicionado à natureza do outro, é isso que, torna a realidade por meio do perspectivismo uma flecha que direciona em vários sentidos. Se inclinado para o simulacro, ao qual, ela aparece não é a realidade, mas sim a percepção de realidade. É a realidade exterior que se apresenta no funcionamento da sociedade, e uma dessas sociedades é o ameríndio, assim, faz sentido o provérbio africano: "Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça".

De acordo com Tânia Stolze Lima na relação entre o caçador e o porco do mato o que há é uma disputa de pontos de vista em que de um lado os caçadores veem os porcos como presas e tencionam caçá-los, mas os porcos, por sua vez, veem os nativos como humanos e procuram recrutá-los como afins potenciais – ou seja, enquanto os povos nativos encaram o encontro como uma caçada, os porcos encaram-no como uma oportunidade de angariar parentes. O ponto importante, aqui, está no fato de que este embate de perspectivas não remete a nenhum termo mediador que seja apto a determinar objetivamente a verdade de tal encontro. Com efeito, a querela se resolve na própria interação, visto que a relação caminha na direção de uma das duas perspectivas: ou o caçador retornará à sua aldeia trazendo os porcos caçados, ou conhecerá a aldeia dos porcos como um de seus afins. O embate não é um acontecimento visto por duas perspectivas diferentes, mas a própria relação entre os pontos de vista. A noção relativista do objeto como coisa em si não tem nenhum lugar "nesse mundo marcado pela variação dos pontos de vista" (Lima 1996: 33).

“Esses fatos evocam diretamente a noção de ‘reciprocidade de perspectivas’ (“o homem e o mundo se espelham um no outro”) com que Lévi-Strauss argumenta em favor da superação da velha dicotomia entre religião e magia [...], sustentando que o homem se defronta com o mundo, tomando a ambos e no mesmo golpe como sujeitos e objetos (Lévi-Strauss, *O pensamento selvagem*). É nesse contexto teórico que eu situaria a noção de ponto de vista” (Lima 1996: 29).

Assim pelo exposto, essa dissertação se estrutura em três eixos temáticos, o primeiro denominado: **Apontamentos filosóficos para a compreensão do racismo**, composto por dois subtópicos *as reflexões da filosofia da linguagem para entender o uso de vocábulos linguísticos de forma discriminatórios* e, *as bases epistemológicas da discriminação na tentativa de buscar uma compreensão filosófica do fenômeno racismo*. O intuito desse primeiro capítulo é identificar alguns fundamentos teóricos que marcam as relações sócias e as práticas pedagógicas no ambiente escolar fazendo-as causar discriminação e racismo.

O segundo eixo temático intitula-se: **Ensino de filosofia: uma proposta antirracista**, e está subdividido em três partes, uma que apresenta os *estudos decoloniais como outras possibilidades de conceber a atividade filosófica*, outra que dialoga sobre o problema do ensino de filosofia e a pseudo-racionalidade do racismo ensinada na escola convidando o docente a uma prática multiculturalista⁷ e uma última que apresenta práticas docentes sobre ensino de filosofia e racismo com base em manifestações artísticas de matrizes africanas: congada, samba e grafite; experimentações realizadas em parceria com movimentos culturais e núcleos de pesquisas acadêmicas com o intento de valorizar processos locais e horizontais de produção, troca e compartilhamento de conhecimentos que propõem outras relações entre poderes e saberes, seja, nas pesquisas, publicações, sala de aula, currículos ou espaços considerados não formativos.

E o terceiro eixo: **Práticas docentes de ensino de filosofia e racismo**, que discorre sobre ações didático-pedagógicas realizadas na Educação Básica fruto de experiências desse autor.

⁷ Entendemos que o multiculturalismo se refere a estudos voltados para as diferentes culturas espalhadas nos lugares do mundo, objetivando a partir da aprendizagem a importância de cada cultura a fim de evitar os conflitos sociais. Podendo também estar voltado à política, quando os grupos como negros, índios, mulheres e outros reivindicam perante as autoridades políticas seus direitos e deveres como cidadãos. O multiculturalismo é um movimento social surgido nos estados unidos e tem como objetivos principais: a luta pelos direitos civis dos grupos dominados, excluídos por conta de não pertence a uma cultura e classe social considerada superior a euro americana, branco, letrado, masculino, heterossexual e cristão. Tratar da educação multicultural é uma forma de promovermos a equidade social, valorizando assim, as culturas e colaborando para a superação das diferenças.

CAPITULO 1: APONTAMENTOS FILOSÓFICOS PARA COMPREENSÃO DO RACISMO

1.1 A POLISSEMIA DOS VOCÁBULOS PRETO/NEGRO REFLETIDOS À LUZ DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM E DA LINGÜÍSTICA⁸

Esse tópico tem por objetivo refletir sobre a polissemia dos vocábulos preto e/ou negro com base nas reflexões da filosofia da linguagem, da semântica e pragmática para perceber a relação de contexto, uso e significado desses termos no intuito de contribuir para a compreensão da luta dos movimentos negros ao exigirem leis e interpretações jurídicas mais rigorosas aos que cometem práticas de preconceito, discriminação e racismo; e que, por vezes, seus crimes são ajuizados apenas como injúrias raciais.

A relevância de tais reflexões sustenta-se num período histórico em que o mundo levanta sua voz e clama por dizer “Vidas negras importam” mediante várias atrocidades que por consequência do bom uso tecnológico de aparelhos eletrônicos e mídias sociais podem ser registradas e denunciadas para além-mundo. Portanto, refletir sobre os significados desses vocábulos podem auxiliar policiais, delegados, juristas e advogados no reconhecimento, categorização, registro e punição dos crimes de racismo, preconceito e discriminação, assim como conscientiza a sociedade como um todo.

Portanto, pretende-se que o referencial teórico dos filósofos da linguagem e os pensadores da linguística possam embasar a compreensão e o enfrentamento do racismo no Brasil, a partir das discussões sobre como os indivíduos simbolizam e decodificam seus pensamentos e dos outros, dando a eles significados e permitindo ou impedindo interações sociais que interferem na percepção da realidade social, ou seja, trata-se de compreender o papel desses vocábulos na significação do mundo por aqueles que são afetados pelos seus sentidos pejorativos.

A prática de racismo, infelizmente, ainda é uma realidade na sociedade brasileira. Por conta disso, a Constituição Cidadã de 1988, se preocupou não somente em garantir direitos e liberdades individuais, mas também em assegurar que isso fosse concretizado por meio da punição a comportamentos que violem tais direitos. Assim, o crime de racismo é uma dessas formas de violação dos direitos e liberdades individuais e, dessa

⁸ Texto publicado em parceria com o orientador, Prof. Doutor Jose Benedito Almeida Jr no livro "REFLEXÕES FILOSÓFICAS II- Jornada de Estudos do Grupo de Pesquisa: As Máscaras do Sagrado".

maneira, é por meio do Inciso XLII do Artigo 5º da Constituição Federal que ele é definido como crime.

A punição para a conduta de racismo foi prevista pela primeira vez na Constituição Federal de 1967, que previa: “[...] O preconceito de raça será punido pela lei”. Além disso, a Emenda Constitucional de 1969, de igual modo, estabeleceu que: “[...] Será punido pela lei o preconceito de raça”. Nesse sentido, é no conteúdo desses dois textos que o Brasil tenta dispor de mecanismos que acabem com essas práticas.

Cabe mencionar que a efetividade do tipo penal de racismo foi, em grande medida, afetada pela criação do tipo penal de injúria racial pelo Artigo 140, §3º do Código Penal. Isso porque a Injúria Racial concentra quase toda a caracterização dos atos discriminatórios envolvendo raça. Entretanto, cabe pontuar que a injúria racial é diferente do racismo: racismo é previsto na Lei 7.716/89 como conduta discriminatória dirigida a determinado grupo ou coletividade sendo uma ação penal pública inafiançável enquanto que a injúria racial consta no Código penal artigo 140, §3º como ofensa à honra de determinada pessoa valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia ou origem sendo uma ação penal pública condicionada a representação do ofendido e que cabe fiança. Assim, por vezes, ao se registrar uma denúncia de crime de racismo, muitos negros e não brancos veem suas denúncias serem registradas como injúrias raciais e não crime de racismo.

Portanto, refletir sobre o uso polissemico dos vocábulos preto e/ou negro poderá orientar legisladores e população em geral no reconhecimento de práticas de crime de racismo. Um primeiro ponto que deve ser debatido é sobre os vocábulos preto/negro, sobre a identidade racial. É fato que quem tem as características físicas de uma pessoa negra (nariz largo, boca grande, cabelo afro e tom de pele escuro, por exemplo) tem muito mais probabilidade de sofrer racismo e ter menos oportunidades na vida por conta desse fenótipo, se comparado a outras pessoas. Ainda há um grande privilégio de pessoas brancas sobre as negras e isso não pode ser ignorado.

POLISSEMIA NA LINGUÍSTICA

Mas afinal, o que é polissemia? De acordo com Abaurre (2006), um termo é polissemico quando é utilizado com várias significações, ou seja, é a capacidade que a palavra tem de assumir vários significados em contextos diferentes. Ora a língua com o decorrer do tempo passa por modificações ligadas aos aspectos culturais, sociais,

históricos, entre outros, estando elas subsidiadas no próprio contexto em que uma palavra se encontra inserida, pronunciada ou escrita.

Cabe ressaltar que primeiramente um sentido se faz prevalecer antes de todos os outros, aquele descrito pelo dicionário, concebido como o sentido denotativo de um dado vocábulo. Depois dele outros sentidos vão se incorporando a esse vocábulo e, para compreendê-los, faz-se necessária uma análise contextual. Assim, para Abaurre (2006), a tal fato linguístico atribuímos a denominação de polissemia, que literalmente indica os vários sentidos que se aplicam a um determinado vocábulo.

No dicionário Aurélio, os vocábulos Preto e Negro são, respectivamente, descritos como:

- Que tem a cor do piche, do carvão; negro;
- Indivíduo com a pele escura pelo excesso de pigmentação. Falta completa de cor por não ser capaz de refletir a luz; preto;

No entanto em textos orais e escritos, observamos a presença de muitas palavras de nosso vocabulário. As quais adquirem significado quando estão inseridas em um contexto mais amplo que o domínio do item lexical, ou seja, quando estão em períodos, parágrafos etc., portanto, ao pronunciar ou escreve-las damos a elas novos sentidos conforme seus usos linguísticos, entonação de voz, intencionalidade dos falantes tornando-as capazes de serem “remédio, veneno ou cosmético”. O filósofo grego Platão (1975) em um dos seus diálogos, Fedro, disse que a linguagem é um *phármakon*. Esse termo grego, em português possui esses três sentidos mencionados, dependendo do modo como é empregada.

A linguagem tem a função de remédio quando através das palavras, nas suas mais diversas configurações, é capaz de auxiliar, esclarecer, confortar, ensinar e produzir relações saudáveis, de solidariedade, compreensão, sinceridade. Para Platão, no processo comunicativo o sujeito reconhece sua ignorância e aprende com os outros. Nesse sentido, a língua é o instrumento para que os indivíduos se construam como sujeitos do conhecimento, moral e ético, em decorrência, uma sociedade melhor.

A linguagem como veneno é aquela que possui um sentido depreciativo, negativista, destrutivo. Esse tipo de linguagem provoca o mal, destrói, prejudica. Por exemplo, fofocas, murmurações, calúnias, boatos, mentiras, palavrões, tem um poder de destruição incrível, geralmente, não contribuem em nada para a evolução dos indivíduos. É venenoso, também, quando a pessoa não entende o verdadeiro sentido do texto e se

agarra à letra morta e não percebe a mensagem que está nas entre linhas. Se não entende o que leem, prevalecem as conclusões equivocadas e as interpretações distorcidas.

E por fim, a linguagem como cosmético é quando ela máscara e maquia a realidade apresentando fatos aparentes para com isso, esconder a verdade concreta. Assim, o cosmético se faz presente quando espertamente alguém se esquiva e tenta manter uma mentira maquiada de verdade, uma ilusão mascarada de realidade.

POLISSEMIA NA FILOSOFIA DA LINGUAGEM EM PLATÃO

A Filosofia da Linguagem é o ramo da Filosofia que investiga as relações entre mundo, pensamento e linguagem, ou seja, qual o sentido das palavras. Porém, vai além de compreender contextos históricos, sociais e culturais e a partir deles, investigar o significado e sentido das palavras, trata-se de compreender os limites da linguagem; das tentativas de exprimir pensamentos e, finalmente, se é o sujeito que determina a linguagem e não o contrário.

O problema filosófico a ser investigado pela filosofia é se a linguagem pode mesmo dizer algo acerca do mundo e ser compreendida conforme a intenção daquele que tenta se comunicar, ou mesmo, se o mundo não interfere nela ou, ainda, se nossos pensamentos não são distorcidos pelo seu uso. Temos diferentes tipos de conhecimento: mito, filosofia, religião, artes e ciência. Cada um com uma linguagem própria e uma verdade a ser transmitida. Mas qual a que almeja a verdade universal? O que é linguagem? E se possível uma capaz de transmitir nossos pensamentos?

Na filosofia da linguagem de Platão, as Ideias são postuladas para serem a referência extralinguística objetiva que garantiria a significabilidade da linguagem. Em seus diálogos, por vezes, temos Sócrates interpelando seus interlocutores sobre o significado de certas palavras, impulsionando-lhes a dar um sentido, uma explicação universal sobre determinados conceitos.

No diálogo Fédon (74a), Platão pergunta qual é o significado da palavra “igual”. Aparentemente, a forma mais óbvia de se responder a essa pergunta é indicar exemplos de coisas que são iguais, mostrando, por exemplo, dois pedaços de pau de mesmo comprimento. Mas Platão afirma que o problema com essa estratégia é que um pedaço de pau pode ser igual a outro pedaço e, ao mesmo tempo, ser maior ou menor em relação a um terceiro. Nesse caso, o mesmo bastão pode ser corretamente chamado de igual e não-igual, pois ele exemplifica estes dois conceitos opostos simultaneamente. Com esta afirmação, Platão não quer simplesmente nos lembrar de que as pessoas podem se enganar ou discordar entre si quanto as suas percepções de dois bastões iguais.

A sua tese é que podemos dizer corretamente que o mesmo pedaço de pau é igual e desigual, grande e pequeno, etc. Considerações análogas podem ser feitas em relação a objetos que exemplificam conceitos como “grande”, “pequeno”, “leve”, “pesado”, etc. (República 479b). Se algo é considerado belo por ter a cor dourada, esta mesma cor em outro objeto pode torná-lo feio; logo, o dourado é belo e não é belo (Hípias Maior 290ab; República. 479a). (RIBEIRO, 2006, p.6)

Portanto, as palavras têm sentidos diferentes conforme seus usos ou temos dificuldades em compreender seus significados? É possível edificar um saber a partir das percepções sensíveis? Como atingir a ideia ou formas puras?

Para que sejam capazes de garantir a significação da linguagem, as Ideias são apresentadas por Platão como tendo características opostas as características dos seres sensíveis: na República, elas são qualificadas como unas, em si, perfeitas, imateriais, eternas, imutáveis, imóveis, invisíveis aos sentidos e perceptíveis somente pela inteligência (525c 533e). No Fédon as Ideias são apresentadas como sendo independentes dos entes sensíveis; eternas, imutáveis, inteligíveis e simples (indivisíveis) (80e, 92d, 100c). (RIBEIRO, 2006, p.9)

Assim a Teoria das Ideias é postulada por Platão para garantir a significação linguística, ou seja, a construção de sentido para as palavras, sentido esse, que ultrapassa o mundo sensível e reside no mundo inteligível. Como apresenta no Dialogo Crátilo, não se trata de um convencionalismo, da construção por convenção de um sentido e um significado ou, tão pouco, de um naturalismo em que exista naturalmente uma denominação exata para cada ser mais, que temos que estudar as coisas por meio delas próprias e não dos seus nomes.

A dificuldade em compreender a polissemia dos termos reside pois na relação entre o ser e o não-ser. Ao dizer o que é, o se faz a partir do que não-é, ou seja, constrói-se o significado, a definição de um ser pelos seus atributos, qualidades e categorias.

Na linguagem algumas combinações de nomes são permitidas, enquanto outras não o são. Mais especificamente, um discurso é formado por dois gêneros de sinais: os nomes e os verbos. Um discurso formado unicamente por nomes ou um discurso formado unicamente por verbos seria apenas uma sequência de palavras, não um discurso. Apenas uma combinação de nomes e verbos pode nos dizer que algo é, foi, ocorre e, por isso, apenas uma combinação desse tipo pode ser considerada um discurso. Analogamente, ao se combinarem Ideias diferentes existem três possibilidades: ou elas podem se associar entre si livremente; ou não podem se associar de nenhuma maneira, ou algumas delas podem se associar com algumas, mas com outras não (nem todas as combinações associativas são permitidas). Se, por exemplo, o Movimento pudesse associar-se ao Repouso, o Repouso seria Movimento e o Movimento seria (ou estaria em) Repouso; por

outro lado, o Movimento e o Repouso podem se associar com o Ser, caso contrário “ficariam excluídos da existência”. Resta o terceiro caso: apenas algumas associações são permitidas. Esse seria um caso análogo ao da combinação das letras na formação das palavras e das palavras na formação de frases: algumas combinações são válidas, outras são inválidas. (RIBEIRO, 2006, p.11)

Resta-nos então, descobrir quais as combinações válidas para edificarmos o significado dos vocábulos preto/negro compreendendo que as inválidas são outra coisa, diferente do ser, e não a negação do ser, mas algo diferente. Portanto, existe o preto/negro e o não-preto/negro que não é o seu contrário, mas apenas algo diferente dele, ou seja, o não-preto/negro não tem que ser inimigo do preto/negro porque são apenas diferentes e não contrários.

Assim na filosofia da linguagem de Platão, a linguagem funciona como o intermediário ontológico entre o mundo das Ideias e o mundo sensível. A correspondência entre a linguagem e o mundo é uma imitação (mímesis), não uma imitação entendida como uma tentativa de reproduzir o real fazendo um retrato exato de cada característica dos elementos constitutivos do mundo, mas usando as palavras como meio, resultando em uma espécie de “pintura com palavras” (cf. República 601a). Assim como, é também, arte da criação (poíesis) em 265b do Dialogo Sofista, a poíesis é compreendida como a arte produtiva que faz as coisas passarem do não ser ao ser. As imagens, no caso de serem produções humanas, podem ser ou cópias que mantêm as proporções reais do objeto (eikôn - ícones), ou simulacros (phantasmata) cujas proporções são falsas (são falseadas pelos sofistas para enganar e/ou agradar a seu público - cf. 235d-236b).

Mediante ao exposto resta interpretar se os vocábulos preto/negro utilizados em nossa linguagem são *eikôn* ou *phantasmata*. Se estão a serviço de construir imagens do real ou falsear a realidade para agradar ou enaltecer um determinado grupo social.

LINGUAGEM E RACISMO

Assim o uso dos vocábulos preto/negro pode ter conotações diferentes de acordo com seus usos pelos falantes de uma determinada língua e os contextos sociais, culturais e históricos em que vivem o ouvinte, estar a serviço do *eikôn* ou do *phantasmata*. A explicação para esse nosso conhecimento lexical está na reflexão do linguista Saussure (2008) ao afirmar que um signo linguístico é formado pela união indissociável entre um significante e um significado.

A linguagem, é um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, e o sujeito e o mundo. Por isso, as interações sociais

são centrais para o desenvolvimento do sujeito que não é mais considerado passivo, como no behaviorismo, nem somente ativo, como no cognitivismo, mas interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento. (SILVA, 2012, p. 01)

Como produto social, o uso dos vocábulos preto/negro e seus significados dependem da relação entre emissor e receptor e compreender essa relação é intrínseco para a assimilação da mensagem, há que se perceber os subentendidos e a intencionalidade na escolha e uso dos mesmos porque conforme o uso teremos significados diferentes que ora poderão determinar a etnia de um povo retratando a representação do real e ora poderá ser ofensivo e criminoso promovendo o simulacro de um grupo social.

É certo que o discurso e escrita jurídica não cabe a ambiguidade lexical, ou seja, a variação de sentidos dos vocábulos. No entanto o usuário da língua faz uso dessa ambiguidade, duplicidade de sentido em uma palavra, expressão, frase ou em uma sentença completa, podendo trazer variedade de interpretações e até mesmo expressar e denunciar sua discriminação, racismo ou preconceito a determinados grupos étnicos, sociais ou culturais.

No contato entre as línguas, a ambiguidade é originada pelo empréstimo semântico de uma língua estrangeira, que resulta na polissemia de uma palavra; na utilização técnica e científica, a reutilização de vocábulos que antes eram descritos com exatidão acarreta em novas definições do mesmo termo, criando assim mais de um sentido. Além do que, um termo ambíguo de aplicação comum, quando inserida em um contexto técnico e científico, também trará confusões no seu uso. Já na fala cotidiana, a ambiguidade é gerada quando há produção de dois ou mais sentidos em um mesmo contexto por uma única palavra. Ressaltamos que a ocorrência da ambiguidade acontece somente para o receptor da mensagem, enquanto que para seu emissor a mensagem não é ambígua. Isto ocorre porque o emissor da mensagem sabe quem é o seu referente, o conteúdo e a finalidade; já a análise do item lexical ou da frase enviada pelo destinatário é que acarreta a ambiguidade. (LACERDA, 2019, p. 171).

Posto isso, é necessário compreendermos que existe um simulacro em torno do preto/negro no Brasil que é entendido de forma pejorativa pelos seus caracteres fenóticos que foram negativamente incorporados ao imaginário coletivo como não desejáveis:

O sistema de caracterização do negro brasileiro é “baseado principalmente em diferenças fenóticas e cristalizado num vocabulário cromático” (GUIMARÃES, 1999, p.03). Nesse apurado estudo da cor, o brasileiro identifica o outro com base em um vocabulário cromatológico e racializado, em que se admite a existência de raças e que elas se diferem pelas diferenças de tom de pele. Nessa

lógica, quanto mais escura for a pele da pessoa, mais afastada do padrão branco, mais subjugada socialmente essa pessoa é. (MACHADO, 2018, p.26)

Ser identificado nos discursos de outrem como preto/negro está interligado como a ideologia das teorias raciais que promoveram o apagamento histórico das etnias ao acentuar as diferenças e classifica-las como sendo fatores de distinção para qualificar quem é superior ou inferior, a quem dever-se-ia dar importância pela sua superioridade intelectual e racial. Um discurso sofisticado e falacioso.

O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. As teorias racistas, então largamente difundidas na sociedade brasileira, e o projeto de branqueamento vigoraram até os anos 30 do século XX, quando foram substituídos pela chamada ideologia da democracia racial. Nesse novo contexto, entretanto, a valorização da miscigenação e do mulato continuaram propiciando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social. Sua crítica só ganhou repercussão nas últimas décadas do século XX, quando a denúncia da discriminação como prática social sistemática, denunciada pelo Movimento Negro, somou-se às análises sobre as desigualdades raciais entendidas não como simples produto de históricos acúmulos no campo da pobreza e da educação, mas como reflexos dos mecanismos discriminatórios. (JACCOUD, 2008, p. 45).

Esse racismo científico foi uma doutrina que, apresentando-se universal e racional, afirmava existir hierarquias biológicas entre as raças⁹ humanas. Tais doutrinas alcançaram a sociedade brasileira sendo absorvidas e fazendo parte dos discursos da elite intelectual do nosso país, ajudando a forjar representações sociais diante de negros, mestiços, índios e imigrantes, que influenciaram fortemente, não só, os debates a respeito da mão-de-obra, mas o imaginário coletivo sobre quem era o preto/negro escravizado ou liberto no Brasil. Produziu-se assim um discurso sofisticado e falacioso que disseminava o simulacro a respeito do povo negro, distorcendo suas características e impedindo que vocábulos, como preto/negro, fossem compreendidos em suas totalidades, mas

⁹ Conforme Carlos Moore, a raça negra surgiu há 3 milhões de anos, concomitante com o surgimento da humanidade. Não era uma questão política. Durante 3 milhões de anos a humanidade teve pele preta porque surgiu em latitudes onde a pele protegia o organismo humano. Se fosse branca, não haveria existido a humanidade, pois era necessário um escudo contra os raios solares. Essas três “raças”, que não se conheciam, entram em combates profundos e violentos por recursos. Os grupos que avançaram para o sul começaram a despejar os negros em lutas cruéis. A partir daí esses grupos se reconhecem como grupos distintos e surge o conceito de raça.

produzindo ideias que impediam a linguagem de estabelecer uma relação com o mundo verdadeiro.

Dentre as principais linhas filosóficas, que repercutiram entre *os homens* letrados do nosso país a partir dos meados do século XIX, pode-se dar destaque ao positivismo, darwinismo, evolucionismo. Essas teorias movimentavam o pensamento político nacional, sustentadas pela divulgação do conhecimento científico. Conceitos e conclusões formuladas por intelectuais europeus alcançavam grande repercussão, fornecendo justificativas “hierarquizantes” baseadas no critério científico. Assim se explicavam as diferenças sociais das nações inferiores frente às nações europeias. Distinguindo os pretos/negros como povo inferior, sem cultura ou mesmo direitos, ou seja, a linguagem passa a ser utilizada para determinar quem são as pessoas detentoras de privilégios, direitos e reconhecidos como sujeitos, mas também, estabelecer os que não o são.

Refletir sobre a polissemia dos vocábulos preto e/ou negro, com base nas reflexões da filosofia da linguagem de Platão e da linguística, é uma tentativa para perceber a relação de contexto, uso e significado desses termos no intuito de contribuir para a compreensão da luta dos movimentos negros pela positivação desses termos, desconstruindo a semântica pejorativa que dava significados de marginalização aos sujeitos de pele preta e, assim, exigir leis e interpretações jurídicas mais rigorosas aos que cometem práticas de preconceito, discriminação e racismo.

Portanto, pretendeu-se com esse referencial teórico dos filósofos da linguagem e os pensadores da linguística embasar a compreensão e o enfrentamento do racismo no Brasil, a partir das discussões sobre como os indivíduos simbolizam e decodificam seus pensamentos e dos outros, dando a eles significados e permitindo ou impedindo interações sociais que interferem na percepção da realidade social, ou seja, tratou-se de compreender o papel desses vocábulos na significação do mundo por aqueles que são afetados pelos seus sentidos pejorativos.

1.2 FILOSOFIA E RACISMO: BASES EPISTEMOLÓGICAS

A constituição brasileira de 1988 em seu artigo 4, inciso VIII prevê em nome da igualdade e da justiça o repúdio ao racismo, entretanto, ao percorremos a historicidade da formação do pensamento social brasileiro nos depararemos com uma forte influência científica no imaginário social (e científico) constituía a partir de ideias racistas que

determinavam concepções de raça com base em princípios biológicos, geográficos e físicos que definiam capacidades intelectuais, morais e psicológicas dos indivíduos ora potencializando-os ora os discriminando-os para ações sociais como: trabalho, estudo, relacionamento, intelectualidade, posses, dentre outros. Ou seja, embora a inexistência de raças humanas tenha, posteriormente, sido comprovada, raça no sentido biológico foi utilizada como uma categoria política para justificar as desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil.

Assim este capítulo se propõe a dialogar com esses pensadores que produziram discursos que impunham sobre os diferentes estigmas de inferioridade, de incapacidade intelectual e de convivência socioeconômica, tornando-os indesejáveis, perigosos e pesos mortos para a sociedade, apesar de suas contribuições na produção econômica, cultural e social brasileira, ou seja, contribuíram para difundir ideias de preconceito, discriminação e racismo tornando-as praticáveis racionalmente. Nossa ênfase será nos discursos filosóficos que se serviram para esse papel racista.

Para compreendermos esses discursos filosóficos que instrumentalizaram as práticas racistas recorreremos à categoria de discriminação racial que são os diferentes modos de tratamentos de pessoas pertencentes a grupos raciais específicos, fundamentado nas relações de poder que um grupo possa exercer sobre outrem, usufruindo de privilégios que essa posição possa lhes oferecer, e se manifestar em diferentes espaços econômicos, políticos, sociais e institucionais. Filósofos Ocidentais e suas teorias foram, cientificamente, promotoras de uma ideologia dominante apoiada em teorias racistas cujos objetivos eram consolidar políticas públicas de discriminação da população negra e contribuir para o racismo na sociedade brasileira contemporânea. A discriminação apoiada em diferenças fenotípicas, em especial a cor da pele, é ainda nos dias atuais, uma constatação social no Brasil: a maior parte da população carcerária é negra, em geral os negros habitam as favelas ou os subúrbios das cidades e são raros os que ocupam posições de destaque na sociedade, ou seja, perpetuamos os processos de colonização, epistemicídio, agora, de forma racional.

Iniciemos nossas reflexões na compreensão dos conceitos de preconceito, discriminação e racismo para posteriormente entendermos como que alguns filósofos foram utilizados para racionalizar as teorias raciais, suas práticas e efetivações em políticas públicas no Brasil. Recorrendo ao dicionário de filosofia, Durozoi (1983, p. 405) nos apresenta que “o racismo se baseia em diferenças biológicas...” e que “as racionalizações que acompanham a atitude racista... não passam da justificativa de uma

agressividade incoercível associada na maioria das vezes ao medo do Outro”, ou seja, um grupo étnico por medo de outrem exerce poder e influência sob o Outro causando lhe prejuízos, lhe relegando a subalternidade. Assim segundo o mesmo autor, racismo é a “doutrina ou crença preconceituosa admitindo e afirmando a desigualdade das raças humanas... e que, na prática, não só defende a existência de raças superiores “puras”, mas se manifesta por atitudes ou comportamentos estereotipados de xenofobia individual e coletiva”.

Numa abordagem realista-crítica, Campos (2017) nos apresenta três dimensões sociológicas para conceituar o racismo: a primeira afirma que racismo é “conjuntos de ideias que atribuem uma inferioridade natural a determinados grupos com origens ou marcas adstritas específicas”, ou seja, remontam as discussões biológicas sobre o conceito de raça; a segunda, que “concede uma precedência causal e semântica às ações, atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios na reprodução do racismo”, nos remetendo a existência de um motivo que orientam as práticas racistas e a terceira, em que “o racismo teria assumido características mais sistêmicas, institucionais ou estruturais nos dias atuais”, como, também, define Almeida na obra *Racismo estrutural*:

Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p.30)

Percebam nessas definições que existe uma íntima relação entre racismo e poder em que o grupo dominante institucionaliza seus interesses impondo a toda a sociedade regras, padrões sociais, morais e modos de racionalidade que tornam como “naturais” seu domínio. Assim, de acordo com Guimarães, racismo é uma forma “bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”, e que, portanto, “cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história”.

Vários outros pensadores corroboram com esses conceitos de racismo, dentre estes estão: Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros, Jacques d’ Adesky, Hélio Santos e Frantz Fanon ambos afirmando à sua maneira que o racismo é um comportamento social, resultante da aversão em relação a pessoas que possuem pertencimento racial demarcados

por fenótipos como: cor de pele, tipo de cabelo, formato da boca, volume das nádegas, quadris e etc., elegendo assim, raças superiores e inferiores com base no detrimento pejorativo dessas características impondo poder sobre os subalternizados.

Ora mais quando se deu início a essas práticas discriminatórias no Brasil? Que teóricos contribuíram para difundir esses ideais supremacistas no território brasileiro? Qual o papel desempenhado pelo cânone da filosofia nesse processo histórico e ideológico de mecanismos de produção e reprodução da desigualdade racial? Lembrando Santos, “o racismo é, também, uma teoria, defendido em livros e sala de aula com argumentos e teses “científicas”. Para brigar contra ele será preciso antes, desmontar esses argumentos e teses”, o capítulo Racismo e Filosofia se presta a esse trabalho de refletir no intuito de compreender a construção ideológica que sustenta os argumentos das teorias racistas e os mecanismos discriminatórios no Brasil.

O racismo nasce no Brasil com o processo de colonização, haja visto, o tratamento desigual destinado aos indígenas que aqui habitavam, mas é com a abolição que ele se estrutura como discurso ideológico tendo por base teses científicas de inferioridade biológica dos negros:

As imagens e os textos, produzidos pelos europeus, serviram para criar imaginários sobre as populações indígenas, que foram utilizados para assegurar e garantir o incremento do processo colonial. Neste sentido, ao lermos algumas das observações realizadas por navegadores verificamos que apresentam os nativos como seres que necessitavam ser cristianizados, como já destacava Pero Vaz de Caminha ao escrever ao rei afirmando que o maior esforço da coroa residia na salvação dos índios americanos. (CASTRO, 2012, p.02).

Com esse clamor de cristianização a igreja se presta ao papel de legitimar a escravização como um projeto missionário de domesticação dos nativos em que afirmavam a superioridade racial branca e a inferioridade indígena por acreditarem que eles não possuíam almas e, por terem hábitos e costumes diferentes dos europeus, aliado a isso, se compromete com um processo econômico de desenvolvimento do Brasil que se baseava no direito de propriedade. De início, houve uma pacífica aproximação entre colonizadores e indígenas com base em trocas que escondiam objetivos de usa-los como mão de obra. A catequização dos Jesuítas serviu-se como tentativa de manutenção dessa cordialidade e subjugação dos rebeldes que perceberam as intenções reais do colonizador: a mão de obra escravizada e o interesse pelos minerais, principalmente ouro e pedras preciosas, além é claro, do pau-brasil.

A ocupação ilegal de terras, assassinatos, preconceito de ideologia, intolerância cultural e o extermínio em massa de diversas tribos e etnias são alguns dos crimes racistas que se seguiram após o descobrimento do Brasil contra os nativos que o habitavam aliado ao processo de esvaziamento cultural de tradições, histórias e religiosidades em que os deuses e divindades indígenas foram substituídos pelos santos do catolicismo no processo de catequização dos Jesuítas e os que restaram cultuam de forma reservada a sua espiritualidade.

Mas o progresso exigia passagem e se o indígena não se prestava ao serviço outra etnia deveria fazê-lo: os africanos. Mas apesar de todas as atrocidades cometidas na escravização dos negros no Brasil, é na abolição que se fortalece o racismo científico causado pela necessidade de uma afirmação da elite colonial que passa a compartilhar os estereótipos negativos em relação ao povo negro. A mudança para condição de libertos erigiu da elite colonial um ataque em forma de ideologia racial que permitia a naturalização das desigualdades raciais no âmbito social, político e jurídico.

O racismo científico é a tentativa racional de justificar biologicamente a existência de raças superiores e inferiores com base em análises da frenologia, fisionomia, antropometria, psicologia, antropologia dentre outras, inspirados numa “distorção” dos ideais iluministas de liberdade, progresso e humanidade. Chamado de “século das luzes”, o iluminismo trouxe ideias voltadas à razão para deslegitimar o modelo de estado predominante na época (colonialismo e absolutismo). Seu ideal era defender a liberdade, progresso, tolerância, fraternidade, governo constitucional e afastamento entre igreja e estado. Porém, muitos de seus teóricos (filósofos e sociólogos) foram utilizados para difundir ideais supremacistas no território brasileiro como: Voltaire, Kant, Hume, Hegel, Comte, Tocqueville, Weber, Lebon, Durkheim, Marx,

Assim, ainda que o conceito de racismo seja de algum modo contemporâneo e ganhe uma extrema complexidade quanto ao seu significado, no século das luzes ele ganha terreno na associação do negro, tomado de modo homogêneo, a traços animalescos que demonstrariam uma inaptidão congênita para o desenvolvimento autônomo e pleno da razão. (ANDRADE, 2017, p. 293)

É inegável a contribuição do movimento iluminista para o fortalecimento das instituições, da racionalidade humana, da autonomia intelectual e secularização do pensamento e da política.

Contudo, quando as luzes situam seu foco nas fronteiras de um continente, elas servem para ratificar estereótipos porque eclipsam a

opinião dos que são estereotipados. Incorporando a razão em seu discurso, os iluministas fizeram do que não é o espelho da Europa a imagem do atraso, do desumano, que precisaria, na melhor das hipóteses, ser conduzido (adestrado) para se adequar ao modelo europeu. (ANDRADE, 2017, pag. 294)

De acordo com Munanga (1999) muitos pensadores modernos contribuíram com teorias racistas ao elaborarem teses que apresentavam um conceito de racionalidade e natureza humana em que o não-europeu era visto como irracional, negando-lhes a humanidade por possuírem hábitos e costumes primitivos, indo de encontro ao que já era afirmado pelos discursos científicos e estabelecendo uma hierarquia entre os povos, associando predicados pejorativos a algumas etnias, os quais eram utilizados para designar propriedades e características de animais, tornando-as inaptas a atividades de espírito como o exercício do poder, a filosofia, a intelectualidade, a cultura; ou seja, subsidiando um discurso de natureza racista..

Na vasta reflexão dos filósofos das luzes sobre a diferença racial e sobre o alheio, o mestiço é sempre tratado como um ser ambivalente, visto ora como o "mesmo", ora como o "outro". Além do mais, a mestiçagem vai servir de pretexto para a discussão sobre a unidade da espécie humana. Para Voltaire, é uma anomalia, fruto da união escandalosa entre duas raças de homens totalmente distintas. A irreducibilidade das raças humanas não está apenas na aparência exterior: "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". Os mulatos são uma raça bastarda oriunda de um negro e uma branca ou de um branco e uma negra. (MUNANGA, 1999, pag. 23)

Tento por referência Munanga 1999, citaremos alguns filósofos e suas ideias a respeito da mestiçagem, e a espécie humana, os quais por vezes foram utilizados para justificar racionalmente a indiferença junto aos negros

Voltaire, defensor do progresso, da ciência, da racionalidade e acima de tudo, a liberdade de expressão, expunha suas opiniões e críticas às instituições e aos dogmas religiosos, mas “considerava a mestiçagem uma anomalia lamentável e acidental”. Anomalia é vista por ele como um defeito de formação, uma irregularidade na espécie humana, algo indesejável por fugir de um padrão e assim, os mestiços não seriam dignos de humanidade, de participação no progresso por não possuírem racionalidade.

Kant considerado como o último grande filósofo dos princípios da era moderna, representante do Iluminismo, teve um grande impacto nas filosofias idealistas do século XIX, ele estabelece uma distinção entre os fenômenos e a coisa-em-si (que chamou noumenon), isto é, entre o que nos aparece e o que existiria em si mesmo. A coisa-em-si

não poderia ser objeto de conhecimento científico, como até então pretendia a metafísica clássica. A ciência se restringiria, assim, ao mundo dos fenômenos, e seria constituída pelas formas a priori da sensibilidade (espaço e tempo) e pelas categorias do entendimento.

No entanto, Kant realizou comparações entre os comportamentos humanos dentre os continentes enaltecendo italianos, franceses, ingleses e espanhóis por seu decoro, luxo, sentimento do belo e do sublime. Reconhecendo no sublime a verdadeira virtude no sentido de beleza e da dignidade humana, mas caracterizou os negros como inaptos físico e intelectuais: “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo”; “os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas. ” Assim, Kant deprecia os ensinamentos e culturas não europeias, depreciando características humanas, a historicidade e identidade dos povos africanos. É o convencimento intelectual de inferioridade cultural.

Igualmente, importa muito pouco às especificidades dos comportamentos realizados em diversas culturas em face da capacidade da razão de instituir uma unidade racional dos códigos morais na forma de um sumo bem ou de algo equivalente. Essa confiança na moral universal assume a forma de uma aposta na objetividade das crenças morais cuja matriz propulsora é a razão. Quanto mais próxima de uma atitude racional, mais objetiva seria uma crença moral. Em outras palavras, se a racionalidade da natureza estava na sua uniformidade e constância, prescritas pelas leis do mecanicismo, nas relações humanas a razão promove uma visão progressiva dos fenômenos sociais, aparentemente desconexos, que são julgados de acordo com a adequação dos seus juízos morais à objetividade das crenças morais, ditas racionais. (ANDRADE, 2017, pag. 296)

Com suas afirmações acerca do belo e do sublime, Kant retira dos negros a racionalidade, o juízo moral, a objetividade, ou seja, sua própria natureza humana e a capacidade de organização social. Essa afirmação servirá, posteriormente, para justificar a subjetivação do corpo negro, já que não possui racionalidade poder-se-á escravizá-lo.

Hegel, outro importante pensador moderno, que busca encontrar a razão nos acontecimentos, levantando as discussões acerca dos estados nacionais e a liberdade humana, debate a relação entre Razão e História, afirmando ser o fim último da Razão a realidade concreta, ou seja, o Estado. Para ele, o Espírito Absoluto, com sua qualidade intrínseca ou fim em si mesmo - que é a liberdade -, lutou para superar-se num movimento contínuo e progressivo (progresso da consciência humana). Esse pensador nos oferece

ideias e métodos para a explicação e compreensão do nosso tempo e orientação para o nosso agir.

Mas, contudo, ao se referir aos negros africanos, Hegel não percebe nessa população a razão e história capaz de lhes proporcionar humanidade levando vários teóricos raciais a compreender os negros como uma raça inferior e, portanto, podendo ser alijada de direitos humanos:

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano[...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes. (HEGEL, 1999, pág. 83-86)

As escritas de Hegel descrevem um ser humano com hábitos diferentes e que por ser incompreendido em seus costumes é classificado como desumano, sem moral, podendo, portanto, racionalmente, ser utilizado como mão de obra em serviços braçais forçados, tais escritas serão corroboradas pelos teóricos do colonialismo e imperialismo europeu na África e nas Américas para disseminar estereótipos que falsamente, justificam a subjugação da raça negra.

Ora mediante o exposto é inegável que algumas doutrinas filosóficas possuem conexões explícitas com as teorias raciais servindo para justificar a escravidão e defender a exploração colonialista ao teorizarem sobre classificações entre os seres humanos de forma preconceituosa e discriminatória. Tais teorias foram bases epistemológicas para práticas de discriminação no Brasil, sendo utilizadas para promoverem políticas públicas de desigualdade racial, valorização da supremacia branca, defender o mito da democracia racial e a folclorização da cultura negra.

CAPITULO 2: ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA

2.1 FILOSOFIA E ESTUDOS DECOLONIAIS

A proposta desse capítulo é o reconhecimento de um modelo hegemônico ocidental de ensino e filosofia, bem como, sua crítica, e apresentar outras possibilidades de conceber a atividade filosófica, seu cânone e sua prática educativa, a partir dos estudos coloniais¹⁰. O momento é propício para se refletir sobre esse modelo de escola e prática filosófica uma vez que em 2022 será implementada a reforma do ensino médio, abrindo-se assim, espaços para novas propostas pedagógicas fundamentadas na pluralidade de narrativas e na descolonização do ser, saber e poder.

Pensando a escola como espaço de interação sociocultural, em que os jovens se constroem no confronto de suas identidades juvenis com a ideia e expectativa sócias do que eles devem ser e/ou possam ser é que nos vem a constatação de que, ainda hoje, muitos desses não conseguem se reconhecer nesse espaço. Ao caminharem pelos corredores da escola, folhearem os livros didáticos, vislumbrarem murais, conviverem com docentes, os/as jovens negros/as, não se reconhecem por não se visualizarem nesse espaço, nesses materiais e docentes. Quase inexiste no ambiente escolar materiais didáticos que referendam a presença positiva do negro. Aliada a essas constatações, há no próprio conceito de juventude – pensado pela escola – dimensões antropológicas que não contemplam jovens pertencentes a tríade: jovem, preto e pobre.

Sendo esse espaço um lugar de construção social em que o jovem negro interage sua condição juvenil, sua identidade étnica e as expectativas sócias em torno de si é constrangedor não se reconhecer como parte integrante desse espaço. O não se reconhecer é uma forma de esfacular sonhos, instaurar a insegurança, perpetuar o discurso de submissão racial. São nefastas as consequências para esses jovens negros o fato de não se reconhecerem no espaço escolar (que representa a sociedade como um todo). A escola deveria ser o lugar de encontro desses jovens enquanto sujeitos sociais, portadores de representações, aspirações e práticas nas tentativas de se construírem na apropriação do seu ser social, na transformação, interpretação e ressignificação do mundo (DAYRELL, 2003).

Mas não sejamos inocentes, a escola foi pensada e implementada no Brasil a partir de modelos europeus dentro de uma perspectiva do projeto colonial cujo o intuito era de

¹⁰ A decolonialidade é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. Surgiu do rompimento com o pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX. Portanto, é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Assim, representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação.

padronizar as classes trabalhadoras facilitando a dominação, o controle, exploração, como denunciado por Michel Foucault (1987), a escola como disciplinadora dos sujeitos, normalizadora dos corpos e, caso, falhasse, o destino dos indivíduos seria a prisão ou hospício. Assim, a constatação da ausência de referenciais negros nesses espaços não nos surpreende haja visto que o colonizador desejava o genocídio dos povos originários e a socialização e exploração desumana dos africanos e para calcar êxito era necessário o apagamento da alusão de ser, saber e poder desses povos.

Em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão (...). A longo prazo, em todo o mundo eurocentrado foi-se impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimento e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi, demonstradamente, colonizado (QUIJANO, 2010, p.124).

Ora, parece paradoxal que em pleno século XXI, ainda, se constate a inexistência de materiais didáticos que enalteçam de forma positiva a presença do negro na sociedade brasileira, haja visto, os avanços conquistados pelos movimentos negros e a quantidade de leis aprovadas para solucionar esse celeuma. Contudo o “chão da escola”, ainda, reproduz um discurso epistemológico racista e excludente. O cotidiano escolar é carregado de práticas pedagógicas e ideologias que invisibilizam a presença do negro e a efetivação de políticas públicas de reconhecimento da participação do negro na formação do Brasil; isso, é racismo estrutural e é uma das consequências do colonialismo, cuja filosofia é seu expoente de intelectualidade. O não reconhecimento de jovens negros no espaço escolar é provocado pela escolha, admissão e centralização de uma única forma de discurso (eurocêntrico), o qual, pregoa que o ato de pensar, saber e poder é oriundo de povos não-negros e que tudo que possa ser produzido por outros povos seja subalterno, apenas manifestação cultural, sem valor de cientificidade.

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. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Portanto, o modelo de escola vigente pertence ao mundo colonizado, constituído sob o olhar do colonizador, para enaltecer seus valores, ideias, modos de ser, agir e pensar. Fanon (2008) denuncia que esses valores introjetados pelo colonizador nas mentes dos

sujeitos subalternizados promovem a inferioridade racial, econômica, bélica, linguística e cultural, pois, impõe aos indivíduos colonizados (jovens negros) valores dominantes articulados pelo aparato cultural do colonizador, o qual não os reconhece como protagonistas de intelectualidade e poder, mas os reafirma como inferiores.

No contexto histórico de redemocratização do Brasil, o ensino de filosofia foi reinserido no currículo escolar (Lei 11.684/08) com o propósito de contribuir para uma educação crítica e cidadã, promotora da autonomia e da democracia, em conformidade com a Lei 10.639/03. Filosofar sobre o ensino de filosofia a partir das leis 10.639/03¹¹ e 11.645/08¹² inclui, também, refletir sobre as estruturas de poder, práticas e mecanismos que atravessam o processo de ensino-aprendizagem e deveriam refletir a sociedade pluricultural que se apresenta nas salas de aulas, nas escolas e, sobretudo, nos alunos. Portanto, trata-se de pensar em um ensino de filosofia no ensino médio que faça sentido com a vida cotidiana dos alunos, na perspectiva de análise e compreensão da realidade articulada a uma percepção transformadora, enquanto instrumento de educação com qualidade, ressignificando uma concepção de que o conhecimento filosófico é sistematizado, conteudista, rígido, imutável, eurocêntrico.

Na história da educação brasileira a filosofia figura como em componente curricular a constituir o raciocínio dos indivíduos lhes proporcionando criticidade, autonomia e argumentação. Estando por vezes ameaçado seu ensino por autoridades constituídas em função do medo que os resultados desses estudos pudessem libertar a mentalidade humana e causar uma revolta ou revolução contra o sistema como demonstrado por Fanon na obra *Em Defesa da Revolução Africana* (1980) Mas o ensino de filosofia também teve seu momento de glória constituído pelo poder político por perceber nele uma forma de disseminar pensamentos em conformidade com as ideologias dominantes. Assim, desde os primórdios do sistema educacional brasileiro a filosofia europeia transitou pelas salas de aulas e pelos currículos escolares, ora como disciplina optativa, ora como obrigatória, ora como tema transversal.

¹¹ 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. Essa aprovação, foi uma das políticas públicas mais importantes que buscaram olhar para essa demanda curricular por novas abordagens. Neste caso, garantindo a inclusão obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica.

¹² A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). Foi criada com o intuito de promover a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos citados, visando disseminar a importância do negro e do índio na formação da sociedade.

Favaretto (2013) destaca que, somente por volta das décadas de 20 e 30, a filosofia passa a integrar os currículos escolares, de maneira bastante acanhada, sem constituir de fato uma disciplina, era um conhecimento complementar, ora como lógica, história da filosofia, ou moral. Na década de 60, a LDBEN formula uma Base Curricular para o ensino médio, em que a filosofia figura como disciplina optativa. Nos anos 70, a Lei 5.692/71 retira a filosofia do currículo escolar, por restrição aos conteúdos que conduziram às pessoas a racionalidade. Na década de 90 com a LDB (2008) o componente curricular de filosofia segue mantendo-se como tema transversal. Com a homologação da Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, a filosofia torna-se disciplina obrigatória no Ensino Médio. Mas na reforma do Ensino Médio, em 30 de novembro de 2016, a comissão mista do Congresso Nacional aprova parecer do relator da matéria e encaminha o Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 que intitula a perda do caráter obrigatório das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo.

Independente dessas utilizações descritas, há que se pensar o ensino de filosofia, suas didáticas, metodologias, currículos e formação docente em consonância com a realidade sociocultural brasileira: escolas e alunos (as) plurais, multifacetados. Ou seja, apresentar um ensino que dialogue com esse universo multicultural que é a escola, a sala de aula e os (as) alunos. A filosofia não pode mais se dar ao luxo de discursar sobre apenas uma vertente epistemológica eurocêntrica que não representa a diversidade cultural presente no público que ela pretende educar e que excluir a “diversidade”. Não se trata de abandonar essa vertente, mas de se abrir ao diálogo com a produção intelectual e filosófica de outras etnias, propondo uma matriz curricular que contemple as contribuições da filosofia africana, indígena, afro-brasileira dentre outras no enfrentamento ao racismo no Brasil.

Assim, dialogamos com Noguera:

Diante deste quadro, um dos nossos desafios está na articulação de uma dupla obrigatoriedade: (1ª) ensinar Filosofia; (2ª) ensinar e promover relações étnico-raciais equânimes através do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este desafio duplo passa por uma análise filosófica da própria filosofia. 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 filosofia e a história da África? As culturas africanas e afrodiaspóricas, em especial a afro-brasileira, são relevantes para o entendimento da filosofia? Ou ainda, existe filosofia africana e/ou afro-brasileira? Em caso afirmativo, a africana e/ou afro-brasileira estaria (m) apta (s) a examinar e discorrer sobre os pontos-chaves da educação das relações étnico-raciais? (...) (NOGUERA, 2014, p. 19).

Há o reconhecimento de que a epistemologia filosófica europeia, apesar de sua evidente contribuição, para a formação do (a) cidadão (ã) crítico, não é suficiente para refletirmos e compreendermos a realidade do contexto escolar brasileiro, portanto, faz-se necessário outras fontes de saber que dialoguem com a possibilidade de amenizar o racismo: as filosofias africanas. Para tanto, faz-se necessário refletir: como a filosofia tem implementado a lei 10.639/03? O que é próprio da filosofia africana que pode contribuir para horizontes antirracistas na sociedade brasileira? O que a Filosofia africana tem a dizer sobre racismo antinegro? Qual a possibilidade de uma proposta de conteúdo curricular de filosofia africana para o ensino de filosofia na educação básica? É possível um modelo educacional afroperspectivista?

No cenário filosófico brasileiro dificilmente encontramos discussões acerca de filosofias produzidas pelos povos africanos e seus descendentes, bem como a ausência de debates sobre o racismo, as relações étnico-raciais e os desdobramentos dessas questões, efetivando a invisibilidade da filosofia africana na educação básica.

Os (as) profissionais de educação responsáveis por ministrar o conhecimento filosófico, talvez, não reconheçam ou não saibam que as produções epistêmicas produzidas pelos (as) africanos (as) sejam conhecimentos válidos para a filosofia, muito mais do que debater se existe filosofia africana ou não, o que se julga é se há capacidade intelectual do ser humano negro para construir um pensamento crítico filosófico. É nesse sentido que trazemos o provérbio: “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”, como demonstração de um outro “lugar de fala” em que as contribuições epistemológicas africanas para o enfrentamento ao racismo no Brasil possam ser analisadas, descritas e a partir delas possa-se construir uma proposta de conteúdo curricular de filosofia africana para o ensino de filosofia na educação básica.

Uma das três definições do racismo por Fanon (2008) que diz respeito a subjugação da vítima à condição de inferioridade do seu lugar cultural, é o racismo simbólico. Ele ultrapassa a mera constatação da cor da pele para se instaurar na esfera da depreciação dos saberes, da cultura, da historicidade e identidade de um povo, ou seja, nega os saberes africanos como formas de pensamentos e suas produções artísticas, rechaçando seu lugar de cultura, memória e história.

Entretanto, o faz, de forma sutil, silenciosa, velada entre comentários, piadas, brincadeiras, ou seja, no campo do simbólico que ficara registrado no subconsciente das vítimas, os educandos. É o que Raposo (2017) nomeou de marginalização dos saberes:

O intuito de refletir sobre seus conteúdos e metodologia de ensino para definir os elementos que orientam a organização dos conteúdos da filosofia: a História da Filosofia; as Áreas da Filosofia e os Temas de Filosofia. Pretende-se, assim, demonstrar a ausência de conteúdos da filosofia africana nessa organização curricular da educação básica como exigido pela lei 10.639/03.

Poderíamos ler essa ausência de muitas maneiras, justificando-as de modos diversos. A opção que levo a cabo leva a problematizar a matriz eurocêntrica que determina não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também uma específica imagem da própria filosofia, que impõe limites à multiplicidade de perspectivas afirmada antes e que não se justifica do ponto de vista de uma promoção da cidadania – que, aliás, é uma falha de todo o discurso oficial sobre a entrada da filosofia nos currículos de ensino médio. (NASCIMENTO, 2012, p.78)

Faz necessário compreender que uma única matriz - eurocêntrica - a ser praticada no ensino de filosofia é incapaz de abarcar a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro. O que alguns autores (as) africanos (as) e brasileiros (as) chamam de descolonizar os currículos abrindo-os a multiplicidade de pensamentos e posicionamentos filosóficos, ou seja, descentralizar a história da filosofia da Europa para as diversas outras partes do mundo.

(...) A academia precisa de ousadia conceitual, precisa admitir que as filosofias pertencentes as tradições africanas e americanas são tão sofisticadas quanto as gregas, que as religiões africanas e indígenas são tão belas quanto as de origem judaico-cristã e que o conceito de raça deve ser usado apenas para nos referirmos a raça humana. (RAPOSO, 2017, p.10)

Assim o ensino de filosofia e a formação acadêmica dos futuros (e atuais) profissionais de educação deve ser reestruturado com vista à diversidade. É necessário frisar a importância dos atuais currículos, mas salientar a lacuna dos mesmos em não abarcarem a riqueza cultural e intelectual afro-brasileira, marginalizando seus saberes.

O DESAFIO DA DOCÊNCIA EM DE FILOSOFIA E AS RELAÇÕES RACIAIS NAS ESCOLAS

Aqui veremos o esforço de realizar uma pesquisa sobre ensino de filosofia no que tange os eixos de organização do conteúdo: história, áreas e temas de filosofia. Bem como, os conceitos fundamentais de racismo, pratica presente no âmbito escolar, para assim nos embasarmos em compreender os materiais antirracistas no Brasil, produzidos de dentro da filosofia promovendo o diálogo entre o ensino de filosofia e o racismo com o intuito de a partir de artigos, livros, e paradidáticos ver a aplicação destes materiais no cotidiano. Assim nos propomos a investigar e dialogar com Renato Nogueira, Wanderson Flor e Djamila Ribeiro, filósofos (as) brasileiros (as), que pesquisam o ensino de filosofia, a filosofia e o racismo.

Esse tópico da dissertação opta por uma escolha, livre e consciente de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática, por um ensino de filosofia crítico e em favor da liberdade, escolha que sempre demandará daquele que se propõe a tal ventura um esforço contínuo por compreender a realidade e os mecanismos que atuam na formação de indivíduos e sociedades. No Brasil, a prática dessa educação não pode olvidar os séculos de escravização negra que resultaram na construção de uma sociedade racialmente desigual, na qual o racismo perpetua as práticas de exclusão e opressão introduzidas pelo sistema escravocrata. No passado, a exclusão da população negra e dos povos originários foi produzida e reproduzida, também, por meio de políticas educacionais, contudo, atualmente, o país vem passando por processos de reconstrução e reafirmação da democracia, leis foram implementadas para desconstruir, também por meio de políticas educacionais, os mecanismos de opressão e promoção da desigualdade racial, sendo a Lei 10.639/03 um dos marcos desse processo.

Nesse contexto de redemocratização do país, o ensino de filosofia foi reinserido no currículo escolar (Lei 11.684/08) com o propósito de contribuir para uma educação crítica e cidadã, promotora da autonomia e da democracia, em conformidade com a Lei 10.639/03. Filosofar sobre o ensino de filosofia a partir das leis 10.639/03 e 11.684/08 inclui, também, refletir sobre as estruturas de poder, práticas e mecanismos que atravessam o processo de ensino-aprendizagem e deveriam refletir a sociedade pluricultural que se apresenta nas salas de aulas, nas escolas e, sobretudo, nos alunos (as). Portanto, trata-se de pensar em um ensino de filosofia no ensino médio que faça sentido com a vida cotidiana dos alunos, na perspectiva de análise e compreensão da realidade articulada a uma percepção transformadora, enquanto instrumento de educação com qualidade, ressignificando uma concepção de que o conhecimento filosófico é sistematizado, conteudista, rígido, imutável.

O objetivo do breve panorama histórico foi desvelar o desafio do (a) professor (a) de filosofia frente as discussões das relações raciais nas escolas para se refletir sobre a organização dos conteúdos de filosofia para o ensino médio. Uma vez que caberá ao professor (a) descentralizar a formação eurocêntrica do educando priorizando um currículo que valorize todos os conhecimentos, saberes e produções artísticas; adotando uma postura que não priorize e nem negue um saber em detrimento do outro, mas que estabeleça o diálogo entre ambos e o desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica.

Poderíamos ler essa ausência de muitas maneiras, justificando-as de modos diversos. A opção que levo a cabo leva a problematizar a matriz eurocêntrica que determina não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também uma específica imagem da própria filosofia, que impõe limites à multiplicidade de perspectivas afirmada antes e que não se justifica do ponto de vista de uma promoção da cidadania – que, aliás, é uma falha de todo o discurso oficial sobre a entrada da filosofia nos currículos de ensino médio. (NASCIMENTO, 2012, p.78)

Faz necessário compreender que uma única matriz - eurocêntrica - a ser praticada no ensino de filosofia é incapaz de abarcar a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro. O que alguns autores (as) africanos (as) e brasileiros (as) chamam de descolonizar os currículos abrindo-os a multiplicidade de pensamentos e posicionamentos filosóficos, ou seja, descentralizar a história da filosofia da Europa para as diversas outras partes do mundo.

(...) A academia precisa de ousadia conceitual, precisa admitir que as filosofias pertencentes as tradições africanas e americanas são tão sofisticadas quanto as gregas, que as religiões africanas e indígenas são tão belas quanto as de origem judaico-cristã e que o conceito de raça deve ser usado apenas para nos referirmos a raça humana. (RAPOSO, 2017, p.10)

Assim o currículo de ensino de filosofia e a formação acadêmica dos futuros (e atuais) professores devem ser reestruturados com vista à diversidade. É necessário frisar a importância dos atuais currículos mas salientar a lacuna dos mesmos em não abarcarem a riqueza cultural e intelectual afro-brasileira, marginalizando alguns saberes.

Isto posto, há que se pensar no programa curricular a ser ministrado no ensino de filosofia para que esse desenvolva o pensamento crítico, a atitude filosófica, a capacidade argumentativa: “o sentimento de ignorância”. Uma tentativa de vencer esse primeiro desafio, é propor um currículo aberto às diversas e diferentes tradições filosóficas construídas na Grécia e fora dela. Que a tradição filosófica grega possa se abrir e dialogar

com as filosofias africanas e ameríndias, ou seja, que ela deixe de ser o centro e possa dar vazão a outras formas de pensar o mundo, a ética, a política, o ser humano.

O segundo desafio é a formação dos (as) professores (as). Faz-se necessário um professor capaz de se debruçar, cotidianamente, na busca de técnicas didático-pedagógicas que sirvam à construção e desenvolvimento do pensamento crítico dos (as) educandos (as). Profissional esse, que terá sua mente aberta ao novo, as novas perspectivas, as novas visões, aos novos jeitos de se ver e construir o mundo: multiculturalismo.

Assim, o racismo estrutural latente das filosofias ocidentais europeias pode e deve ser confrontado por uma outra racionalidade que privilegie uma educação à autonomia intelectual, a descentralização europeia, o afrocentrismo, o reconhecimento e valorização da heterogeneidade cultural evitando, assim, o epistemicídio cultural cotidiano, o que veremos a seguir.

2.2 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO REGULAR DA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR ISRAEL PINHEIRO, MINAS GERAIS¹³

Essa ação da dissertação promove uma interlocução entre o processo de constituição das identidades étnicas e a instituição escolar de ensino. Para tanto, partiu-se das seguintes questões: “Por quê a identificação étnica é um fator importante para a sociedade brasileira? ” e “Qual seria o papel da escola neste sentido? ” Este foi o combustível para o desenvolvimento da pesquisa que será apresentada ao longo do texto, como também para as elaborações que perpassam compreender de que modo o processo escolar pode contribuir para a identificação étnica de seus estudantes.

Para responder a primeira questão nos cabe debruçar sobre a conceituação de identificação étnica e sua relação com a formação da sociedade brasileira. E para a segunda, partiremos de nossa experiência empírica, para suscitar o debate acerca da importância do desenvolvimento de ações neste sentido no ambiente escolar. É importante frisar, contudo, que nosso texto não tem condições de dar a profundidade

¹³ Ação idealizada em parceria com a Prof.^a Doutoranda Alecilda Aparecida Alves Oliveira dentro do Projeto Africanidades no espaço escolar

necessária a esta temática, mas busca-se com ele provocações. Ou, diríamos, ainda, reflexões e ações.

Em sentido empírico, realizou-se uma pesquisa com estudantes da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro pertencente ao município de Ituiutaba, situado na região do Triângulo Mineiro. A pesquisa foi realizada em setembro de 2019 com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes do ensino médio regular da instituição de ensino em relação a sua cor e/ou etnia.

Para compor o perfil étnico-racial dos (as) estudantes regularmente matriculados (as) no ensino médio foi utilizado o critério de autoclassificação ou auto declaração, método antropológicamente consagrado para a definição das identidades étnicas e culturais. No que se refere a identificação étnica, foi feito uso do termo “cor” e categorias utilizadas pelo IBGE. Na realização da pesquisa partiu-se do entendimento de que a identificação da cor, raça e/ou etnia é um marcador de valor subjetivo e construído socialmente.

O processo de coleta de dados foi feito nos turnos matutino e vespertino da escola, com estudantes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio regular. Realizou-se o recurso metodológico de aplicação de questionário fechado virtual. Para colher as informações, contou-se com o suporte e infraestrutura da escola, que disponibilizou laboratório de informática, liberação dos (as) estudantes e também acompanhamento docente em todo o processo.

Nosso texto está estruturado em três partes de discussão teórica e empírica, sendo elas: (1) A conceituação de identificação étnica e sua relação com a formação da sociedade brasileira; (2) O tema da identidade étnica no contexto da educação escolar; (3) A experiência da pesquisa de identificação étnica entre estudantes do ensino médio regular da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro de Ituiutaba, Minas Gerais. E por fim, as considerações finais.

CONCEITUAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Conforme nos alerta Silvio de Almeida (2019, p.15) em seu livro *Racismo Estrutural*, “a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo”. Portanto, justificamos, então, a importância e atualidade de nosso trabalho. Por outro lado, conforme aponta Almeida, precisamos compreender de modo

histórico-conceitual os conceitos de raça e racismo, bem como suas expressões “no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições”, compreendendo que se trata de “manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 15)

Talvez se pergunte o (a) leitor (a) qual a relação de tal abordagem com a conceituação de identidade étnica a que pretendemos nos ater ao longo desta parte do texto. É fundamental destacar, então, que não é possível refletir sobre a multiplicidade da existência humana sem considerar ambas as categorias, raça e etnia, construídas historicamente através de processos conflituosos. Ressaltamos, ainda, que a análise acerca da raça/etnia se encontra imbricada e/ou atravessada por outras categorias como gênero, geração, costumes culturais e crenças religiosas, bem como pela posição que se ocupa no processo produtivo. Não nos cabe afirmar que tais fenômenos são distintos ou encontram-se hierarquizados. Trata-se de fenômenos complexos e relacionais.

Dito isso, é importante frisar que partimos da concepção de que o racismo é, antes de tudo, estrutural. De tal modo, não significa desconsiderar as dimensões individuais ou institucionais das práticas racistas. Tal como Almeida (2019), compreende-se que tanto os comportamentos individuais, bem como os processos institucionais são consequência de uma sociedade cujo racismo é parte constitutiva de sua formação social, sendo esta derivação de um processo social que perpassam as estruturas econômica, política e ideológica. Mas o importante é entendermos a necessidade de ir além e, portanto, “nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas” (ALMEIDA, 2019, p.39).

Partindo desta concepção de que o racismo é sempre estrutural, não é possível desconsiderar o seu processo histórico, o que torna importante levar em conta as especificidades de cada formação social. Isto significa que o racismo se manifesta de modo específico e de acordo com a trajetória singular de cada sociedade (ALMEIDA, 2019). Para elucidar, não podemos dizer, por exemplo, que Brasil e Estados Unidos, apesar de ambas as sociedades terem um passado escravocrata, compartilham as mesmas experiências históricas de racismo. E, portanto, necessitamos considerar as singularidades de cada processo histórico a fim de entender o racismo como um fenômeno fundamental no estudo dessas formações sociais.

E de que modo esta compreensão se relaciona com a identificação étnico racial? É preciso compreender que a partir de estruturas econômicas, jurídico-políticas e

ideológicas de formações sociais específicas, a percepção e identificação étnico racial também se dará a partir de circunstâncias históricas singulares. E a partir de agora buscaremos compreender como se constitui a identificação étnico racial na formação social brasileira.

Conforme aponta Lilia Schwarcz (2019), há particularidades do Brasil em relação aos demais países da América Latina, sendo um demarcador o fato de que veio para nosso país “quase a metade dos africanos e africanas escravizados e obrigados a deixar suas terras de origem na base da força e da violência” (SCHWARCZ, 2019, p. 11). Este processo perdurou por três séculos da nossa história, sendo o Brasil um dos últimos países a abolir a escravidão¹⁴. É importante nos remetermos, ainda, a relação com as diversas populações indígenas que foram dizimadas ao longo deste percurso. E que até os dias de hoje esta relação apresenta uma grande lacuna a ser reparada (FREIRE, 2002). Diante desse contexto, a raça/etnia tornou-se um marcador social imprescindível para a compreensão de nosso processo histórico, pois foi a partir daí que se buscou constituir a perspectiva de nação brasileira.

Schwarcz afirma que “toda nação constrói para si alguns mitos básicos, que têm, em seu conjunto, a capacidade de produzir nos cidadãos o sentimento de pertencer a uma comunidade única” (SCHWARCZ, 2019, p. 20). E no Brasil, como aponta a pesquisadora, também tivemos diversos mitos construídos em busca da edificação de uma “história oficial do Brasil” (SCHWARCZ, 2019, p. 20). Estes, por sua vez, produziram um forte impacto no modo como se dá a identidade racial do (a) brasileiro (a).

Discursos de exaltação de um “passado glorioso”, de uma “história única” da nação brasileira e de sua conformação social em três raças de convívio harmonioso, da

¹⁴ O Brasil utilizou-se do trabalho escravo desde o início da sua colonização e foi o último país a abolir o regime escravocrata. Isso só aconteceu no século XIX, após o imperador D. Pedro II não resistir mais à pressão da Inglaterra, de outros países europeus e da sociedade brasileira da época para libertar os negros. Os negros libertos não receberam nenhum tipo de auxílio do governo para que pudessem sobreviver. Pesquisadores afirmam que, com a falta de oportunidades e o racismo, o quadro de desigualdade perpetuou-se no país e tem reflexos até os dias atuais. Para os libertos, de muitas maneiras sua situação piorou. O governo não organizou nenhum programa para sua integração na sociedade, e foram entregues à própria sorte. A sociedade dominante branca permanecia impregnada de racismo e a discriminação se manifestava em todos os níveis. A vasta maioria dos libertos permaneceu marginalizada e desprovida de acesso à saúde, à educação, à formação profissionalizante, ao exercício da cidadania e outros benefícios gozados pelos brancos. Muitos perderam seu trabalho e sua moradia e foram obrigados a migrar em busca de novas colocações, que geralmente se revelaram precárias e difíceis. A miséria se tornou comum. A pós-abolição foi o início de um longo processo de luta dos negros por direitos, dignidade, reconhecimento e inclusão, que até hoje ainda não está concluído.

“mestiçagem” ou, ainda, de uma “democracia racial” são exemplos que tornam difícil a classificação/categorização e/ou identificação racial no Brasil.

Desenvolveu-se, no Brasil, um modelo de identificação multirracial. Temos cinco categorias utilizadas para a classificação da identidade racial, de acordo com o IBGE temos, sendo elas: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Isto, em decorrência da diversidade racial que constrói a nossa nação. No entanto, é muito comum pessoas se autodeclararem a partir de uma categoria e serem vistas pela sociedade de outro modo. Ou, ainda, terem dificuldades em se autodeclarar.

Este fenômeno decorre de muitas variáveis, sendo uma delas a miscigenação e como consequência filhos e filhas de relações interraciais. E, com isto, além das categorias utilizadas pelo modelo oficial temos a disseminação de várias outras no imaginário popular - como mestiços, mulatos, morenos, cafuzos, pardos, mamelucos, saraás, crilouros etc. Outra explicação pode ser dada pela tentativa de “branqueamento” da população brasileira em busca de um “apagamento” ou “esquecimento” do nosso passado escravocrata.

É importante mencionar que foram produzidas, em nosso processo histórico, “teorias racistas que associavam degeneração à miscigenação, [pois segundo estas] a união de indivíduos de etnias diferentes produzia incapazes, degenerados, indolentes, ou mesmo com tendências para a criminalidade” (SANTOS, 2008, p. 222). Com isto, a perspectiva hegemônica no pensamento social brasileiro e nas ações políticas era de que a miscigenação explicava a miséria, contribuindo para a estruturação de um projeto eugenista e do racismo em diversas dimensões.

A partir da análise desenvolvida acerca das particularidades da formação social brasileira no que concerne a sua construção étnico-racial torna-se possível compreender por que a identificação étnica é um fator importante para nossa sociedade. Frisamos, mais uma vez, que as subjetividades são construídas em diferentes processos de socialização e forjadas previamente pelas estruturas sociais. Na próxima parte do texto, demonstraremos como a identidade étnico-racial se desenvolve no contexto da educação escolar, evidenciando o papel que a escola desempenha neste processo.

O TEMA DA IDENTIDADE ÉTNICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Compartilha-se da perspectiva da escola como espaço de conflito, em sua dimensão dialética, o que nos possibilita configurá-la como um aparelho ideológico de reprodução dos interesses hegemônicos (SOUZA; BITTLINGMAYER, 2017). Com esta conceituação, podemos compreender a escola como parte das instituições sociais cuja função é reproduzir as propensões da elite que perpetua seus interesses econômicos, políticos e sociais. E, por outro, também é um campo de luta, com práticas de resistência a esses interesses.

Em seu primeiro aspecto, como nos apresenta Kreutz (1999, p. 81), a escola atua através de “formas de regulação social e moral” e, com isso, “normalmente tende a noções fixas de identidade cultural e nacional”, engessando ou ignorando os grupos subalternizados. Como exemplo, podemos utilizar do fenômeno que se configura, do ponto de vista ideológico, como um “racismo religioso” fazendo com que muitas escolas brasileiras ainda reproduzam em suas disciplinas de Ensino Religioso e/ou atividades ecumênicas, estudos e ritos ligados exclusivamente às religiões cristãs. E, com isso, ignorando e/ou marginalizando a existência de religiões de matriz africana como componente da etnicidade brasileira. Ou, ainda, a reprodução social de equívocos em relação às populações indígenas, como a ideia “de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2002, p. 4).

Por outro lado, conforme nos aponta Almeida (2019), há sempre resistências que geram conflitos a serem mediados pelo grupo dominante e/ou hegemônico. Como efeito disso, muitas instituições sociais têm sua forma alterada, podendo “tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminado” (ALMEIDA, 2019, p.32)

Para elucidação, no caso das escolas brasileiras, conforme já aponta Kreutz (1999, p. 81), identifica-se um movimento que possibilitou, de certo modo, “a superação do centrismo epistemológico, que leva a significações absolutas, avançando-se na desconstrução crítica em que se entende que nossas concepções devem ser interpretadas a partir da significação cultural múltipla”. Podemos citar como uma resultante de movimentos de tal ordem a aprovação e promulgação da lei 10.639/2003, que desde então tornou obrigatória a introdução das temáticas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares.

Apesar de reconhecermos a importância, não temos condições e propósito de analisar, neste texto, de que modo esta temática é abordada nas escolas, bem como o resultado da lei 10.639/2003, mas demonstraremos, a partir das páginas que seguem, a proposta desenvolvida na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro e a experiência da pesquisa de identificação étnica racial entre os (as) estudantes da instituição de ensino.

A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICA ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO REGULAR DA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR ISRAEL PINHEIRO (MG)

A Escola Estadual Governador Israel Pinheiro foi criada sob a denominação de Ginásio Estadual de Ituiutaba. Seu funcionamento foi autorizado pelas portarias 137/66 e 138/66; a primeira autorizou o funcionamento do 1º Grau e a segunda autorizou o funcionamento do 2º Grau.

Iniciou suas atividades em 1966, no prédio do Instituto Marden, a Rua 20 N°.850, no Centro de Ituiutaba (endereço onde atualmente funciona o Banco do Brasil). Transferiu-se em agosto de 1966 para o endereço definitivo e atual. Em 07/12/1971 criou-se o Anexo I pela ordem N°. 1467 de 07/12/1971, funcionando temporariamente no prédio da Escola Estadual Ituiutaba de 1º Grau, sendo extinto em 30/01/1976.

A escola de fato jamais usou a denominação legal de “Ginásio Estadual de Ituiutaba” já que atendia 1º e 2º Graus; utilizou-se sempre a denominação “Colégio Estadual de Ituiutaba”. Conforme Decreto N°. 16.224 de 08/05/1974, passou a denominar-se “Escola Estadual de Ituiutaba de 1º e 2º Graus”, nome legal que a identificou até setembro de 1980, quando novamente teve seu nome modificado, passando a denominar-se “Escola Estadual Governador Israel Pinheiro”, com sede e foro nesta cidade de Ituiutaba, Estado de Minas Gerais, Avenida Geraldo Alves Tavares, N°. 1338.

O nome da escola surgiu em homenagem ao filho de João Pinheiro. Israel Pinheiro da Silva nasceu em Minas Gerais em 4 de janeiro de 1896. Perdeu o pai, então governador de Minas Gerais, aos 12 anos. Em 1923 iniciou sua carreira política como Vereador em Caeté. Foi secretário de Agricultura e Ação das Obras públicas; Secretário de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais. Em 1942 foi nomeado presidente da Companhia Vale do Rio Doce. Foi Deputado Federal por três mandatos, defendia a mudança da capital. Em 1956 renunciou ao mandato de deputado para assumir a presidência da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Nova Cape).

A escola é situada em Ituiutaba, um município do interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país com população (em julho de 2019), de acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 104 671 habitantes, tendo em 2018, o salário médio mensal de 2.1 salários mínimos, considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 98,1 %. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) é de 6,3 e dos anos finais de 4,9. O município possui PIB per capita R\$ 27.698,62, com taxa de mortalidade infantil média de 10.43 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 1.2 para cada 1.000 habitantes. Apresenta 94.3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 91.7% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 28.7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

Atualmente a Escola Estadual Governador Israel Pinheiro oferece cursos técnicos, resolução SEE nº 3.435, de 22 de junho de 2017 concomitantes ao ensino médio e subsequente para quem já tenha concluído na área de Administração de Empresas e Recursos Humanos. Pelo Decreto nº 7626 de 24 de novembro de 2011 foram autorizadas aulas nas dependências internas do Presídio e APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados, que leva o conhecimento àqueles que estão privados de liberdade temporariamente. Atualmente, as aulas são ministradas apenas na APAC.

No ano de 2017, foi instituído no espaço escolar, da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, o Projeto Africanidades. Em seu propósito, como um trabalho interdisciplinar coordenado pelos (as) professores (as) de Filosofia e Sociologia, o objetivo era identificar, analisar e desmistificar as relações raciais no ambiente escolar, assim como, as práticas e representações do racismo no cotidiano multirracial e multicultural da escola, focalizando a constituição do estigma racial a partir da visibilidade que o indivíduo (a criança/jovem negra) tem de si mesmo e as exterioriza; bem como, implementar a lei 10.639/03 no espaço escolar mediante o desenvolvimento de atividades de reflexão, apropriação e produção de conhecimento das africanidades.

Reunindo os (as) professores (as) das áreas de Humanidades¹⁵, decidiu-se promover ações para produzir material didático para o estudo das africanidades;

¹⁵ Num primeiro momento foram reunidos somente os professores (as) das áreas de humanidades por questão de proximidades, interesse e conhecimento com a temática.

promover atividades lúdicas para a vivência das africanidades e estabelecer espaços permanentes de reflexões das africanidades no âmbito escolar.

Atualmente o Projeto Africanidades envolve professores de diferentes áreas do conhecimento em suas ações e estabeleceu como desdobramento, desde o ano de 2018, o Coletivo Rosália Lemos, através de iniciativa de estudantes que buscam também realizar ações voltadas para o debate de gênero.

Desde sua criação, o Projeto tem desenvolvido, junto aos estudantes, professores (as) e demais profissionais da educação pesquisas, estudos, confecção de material lúdico, oficinas culturais, seminários, palestras e vivências culturais sobre a temática das relações étnico raciais em parceria com outras instituições de ensino públicas e particulares e também movimentos sociais e culturais - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade Mais de Ituiutaba (FACMAIS), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Fundação Municipal Zumbi dos Palmares (FUMZUP), Irmandade de São Benedito, dentre outros(as) no decorrer do ano letivo de 2019.

Toda esta iniciativa advém do fato da ausência da História Africana ser uma das grandes lacunas nos sistemas educacionais brasileiros, uma vez que esta ausência corrobora com um “apagamento” de parte importante de nossa história e nossa formação social e traz consequências sobre a população brasileira. Desta forma a ausência de uma história Africana retira a oportunidade dos (as) afrodescendentes em construir uma identidade positiva sobre nossas origens; essa ausência abre espaço para hipóteses preconceituosas, desinformadas ou racistas sobre nossas origens, criando assim terreno fértil para produção ideológica e difusão de ideias equivocadas e racistas sobre as origens da população negra.

A necessidade de proporcionar uma possível conscientização e reflexão acerca das práticas e representações que configuram o racismo no contexto escolar, especialmente as mensagens subliminares¹⁶ que se constituem na maior contribuição para a consolidação de uma sociedade em seus diversos segmentos racista e excludente, visando analisar como atuam na percepção da criança negra sobre si mesma e seu lugar no mundo.

Nesse contexto, o sistema político e socioeconômico brasileiro é falho – ou melhor, está a serviço do processo colonizador - porque não investe em uma educação que possa mostrar ao povo brasileiro a importância da população negra e povos

¹⁶ Por exemplo, falas de docentes e profissionais da educação quanto ao mal comportamento e o baixo rendimento escolar dos estudantes negros.

originários no processo de civilização do país, sua história, seus valores e manifestações culturais. Justifica-se tal reivindicação na medida em que ele objetiva valorizar a cultura negra e indígena como elemento construtor da sociedade brasileira e com isso buscar o resgate da autoestima dessa população excluída.

Dito isto, seguimos para a análise da pesquisa realizada com estudantes da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro. A pesquisa, realizada em setembro de 2019, trazia como objetivo identificar a percepção dos (as) estudantes do ensino médio regular da instituição de ensino em relação a sua cor e/ou etnia.

Para compor o perfil étnico-racial dos (as) estudantes regularmente matriculados no ensino médio foi utilizado o critério de autoclassificação ou autodeclaração, método antropológicamente consagrado para a definição das identidades étnicas e culturais. No que se refere a identificação étnica, foi feito uso do termo “cor” e categorias utilizadas pelo IBGE. Na realização da pesquisa partiu-se do entendimento de que a identificação da cor, raça e/ou etnia é um marcador de valor subjetivo e construído socialmente.

O processo de coleta de dados foi feito nos turnos matutino e vespertino da escola, com estudantes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio regular. Realizou-se o recurso metodológico de aplicação de questionário fechado virtual¹⁷. Para colher as informações, contou-se com o suporte e infraestrutura da escola, que disponibilizou laboratório de informática, liberação dos (as) estudantes e também acompanhamento docente presente na sala de aula, bem como, estagiários da universidade em todo o processo.

Em nossa análise, observou-se os destaques que serão apresentados a seguir. O primeiro dele, referente às turmas dos (as) entrevistados (as), percebeu-se que, do total de estudantes que responderam à pesquisa, 49,5% estavam matriculados no 1º ano; 29,4% no segundo ano e 21, 1% no 3º ano. Como explicação para o maior número de entrevistados (as) estarem matriculados no 1º ano, é perceptível que há um afunilamento das turmas e, com isto, temos mais estudantes de 1º ano do que das demais séries durante o Ensino Médio. É importante frisar que a maioria dos estudantes se mantém na escola durante boa parte do Ensino Médio, mas o fenômeno do afunilamento precisa ser investigado, pois é possível que isso seja em função da evasão e “insucesso escolar” - reprovação e, com isso, mudança de escola. É preciso considerar, ainda, que a escola

¹⁷ A escolha do questionário virtual se deu em função da falta de recursos financeiros para custear a pesquisa e pela facilidade em levar os (as) estudantes até o laboratório de informática da escola para responderem ao questionário durante o período de aulas. As perguntas do formulário visaram averiguar o reconhecimento dos (as) estudantes quanto a seu pertencimento a raça negra e/ou indígena, bem como, o reconhecimento das diferentes ações do Projeto Africanidades no espaço escola.

recebe para os 1º anos, estudantes oriundos do entorno geográfico, de escolas que oferecem apenas até o Ensino Fundamental II.

No segundo elemento de análise, em relação ao sexo/gênero, 53,1% dos (as) participantes da pesquisa se autodeclararam do sexo/gênero feminino, 44, 9% do sexo/gênero masculino e 1,9% preferiu não se identificar. Em nossa análise, podemos inferir que persiste a presença de uma cobrança cultural, muito presente em cidades do interior do Brasil, de cobrança por uma inserção da entrada dos meninos mais cedo no mundo do trabalho e às meninas, em sua maioria, é permitido a dedicação aos estudos integralmente. Além disso, a escola encontra-se dentro das estatísticas gerais que demonstram que temos mais mulheres com acesso à educação.

O terceiro elemento de análise diz respeito a residência/moradia. Dos (as) pesquisados (as), 95,6% responderam que residem na área urbana e 4,4% na área rural. Em nossa análise isso ocorre em função do zoneamento e, com isto, a instituição de ensino recebe estudantes da zona rural, uma vez que está localizada em uma região próxima à entrada da cidade. O zoneamento escolar, deste modo, não permite aos estudantes a escolha da sua escola, apenas em situações em que ocorrem a apresentação de uma documentação que não condiz com a região de moradia do estudante.

Em relação a configuração familiar, nosso quarto elemento de análise, 48,4% dos (as) pesquisados (as) afirmaram que moram com pai e mãe; 30,4% apenas com a mãe; 5,4% apenas com pai e 15,8% responderam residir com outros. É importante destacar, apesar de quase metade dos (as) pesquisados (as) terem respondido que moram com pai e mãe, temos em segundo lugar muitos mais jovens sob responsabilidade apenas da mãe ou de outros parentes do que apenas sob a responsabilidade do pai. Podemos inferir que se trata de um reflexo da nossa sociedade que, apesar de apresentar um padrão de configuração familiar, na prática este não se efetiva. Inclusive o padrão de configuração familiar que nos foi imposto não é próprio dos povos negros e indígenas.

O quinto elemento de análise corresponde a renda. No que concerne a renda, temos uma média de 58,8% dos (as) pesquisados (as) com a família sobrevivendo com uma renda mensal de 1001,00 reais a 4.000,00 reais. 27,5% com renda até 1000,00 reais. 9,7% dos pesquisados afirmaram que o rendimento está entre 5001,00 e 10.000,00 reais e 4% do total respondeu que sua família vive com até 500,00 reais mensais.

E, em relação a “cor”, temos 41,8% dos (as) pesquisados (as) que se autodeclararam pardos; 40,1% brancos; 9,4% pretos; 5,1% amarelos e 3,6% indígenas. Conforme já apontado no texto, é perceptível uma dificuldade de autodeclaração, pelo fato da nossa

identificação partir de um modelo multirracial e, com isto, pode-se gerar certa “confusão” ou dificuldade de identificação. Em relação a quantidade de pardos, pode-se traçar um paralelo com o projeto de “branqueamento”¹⁸ da população brasileira ocorrido em nosso processo histórico. Muitos são frutos de relações interraciais, mas tem dificuldade de se identificarem como negros (as) por terem características fenotípicas de afrodescendentes, mas também de outras raças/etnias. Este é um debate que tem ganhado expressão nacional, com necessidade de um aprofundamento, até mesmo para que se possa compreender conflitos da nossa conformação social que não foram superados ainda nos dias de hoje.

Quando perguntados (as) se encontram dificuldades para se definir etnicamente, 77,5% dos (as) pesquisados (as) afirmaram que não. Em contraposição 22,5% afirmaram que sim. No entanto, é importante frisar que, durante a pesquisa, muitos (as) interrogaram aos docentes e estagiários que os acompanhavam na aplicação do formulário em qual das “cores” se classificavam. Destacamos, contudo, que não houve interferência nesse sentido. Mas é uma questão que dialoga com a anterior.

Quando interrogados (as) se já haviam passado por alguma situação de preconceito ou discriminação étnico-racial, 71,3% dos (as) pesquisado (as) afirmaram que não. E 28,7% afirmaram que sim. Neste quesito, é importante traçar uma relação com a identificação étnica, realizada anteriormente, em que temos apenas 9,4% autodeclarados (as) pretos (as), mas 28,7% trazendo essa afirmação. Nos intriga saber que os/as negros (as) são, em sua esmagadora maioria, aqueles/aquelas que sofrem discriminação étnico-racial em nossa sociedade brasileira, mas não há como desconsiderar que “pardos” também podem ser alvo de preconceito étnico-racial, especialmente quando carregam características fenotípicas afrodescendentes. Ou, ainda, pode-se inferir que, mesmo sofrendo preconceito ou discriminação étnico-racial há uma dificuldade em se reconhecer como negro (a).

¹⁸ No século XIX e meados do século XX, a elite brasileira estruturou a “ideologia do branqueamento” baseada na premissa de que era necessário embranquecer o país (tornar a população branca mesmo), uma vez que ser negro era considerado ruim e uma parcela significativa da população estava enegrecendo com o processo de escravização. Assim, vigoraram em várias partes do globo as teses eugenistas, isto é, teses que defendiam um padrão genético superior para a “raça” humana. Tais teses defendiam a ideia de que o homem branco europeu tinha o padrão da melhor saúde, da maior beleza e da maior competência civilizacional em comparação às demais “raças”, como a “amarela” (asiáticos), a “vermelha” (povos indígenas) e a negra (africana). A defesa do branqueamento, ou do “embranquecimento”, tinha como ponto de partida o fato de que, dada a realidade do processo de miscigenação na história brasileira, os descendentes de negros passariam a ficar progressivamente mais brancos a cada nova prole gerada.

Ao serem questionados (as) se participam/participaram de algum grupo ou organização que tenha como bandeira a identidade étnico/racial ou combate ao racismo, 16,4% responderam que sim ou que já participaram e 83,6% afirmaram que não. Neste caso, é importante mencionar que a escola tem estimulado a participação, através do projeto Africanidades e suas diferentes ações, por meio do Coletivo Rosália Lemos e do Programa Afrocientistas. Este último em parceria com o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas do Pontal) da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, situado em Ituiutaba. No entanto, esta não é uma realidade da maioria das instituições de ensino, que não aplicam ações a partir da lei 10.639/2003.

Na última pergunta, os (as) pesquisados (as) foram interrogados (as) se, em sua opinião, as atividades realizadas pelo Projeto Africanidades têm contribuído para a afirmação e aceitação étnica. Deles/delas, 42,9% responderam que consideravelmente; 15,5% parcialmente; 3,9% disseram que não tem contribuído e 37,7% disseram não conhecer o projeto Africanidades. Pode-se inferir que o número expressivo que disse não conhecer o projeto Africanidades seja de estudantes de 1º ano, novos na escola e que ainda não tenham conhecimento de que as ações desenvolvidas sejam realizadas pelo projeto em questão.

Conforme apontado no início do texto, não era nosso objetivo e não haveria condições de dar a profundidade necessária ao tema, uma vez que se trata de fenômenos sociais complexos. Buscou-se, durante o processo de escrita, provocar reflexões e apontar para a necessidade de ações, por parte das instituições escolares, no que concerne a identificação étnica de seus/suas estudantes, bem como apresentar a experiência empírica ocorrida na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro.

Demonstrou-se, ao longo do texto, que nossa sociedade, apesar de sua formação multirracial, vem promovendo historicamente um “apagamento” de parte importante de nossa história e formação social, o que traz consequências sobre a população brasileira em geral, mas especificamente para os (as) afrodescendentes. Uma dessas consequências é a reprodução por parte das instituições sociais, sendo a escola um exemplo, de desvantagens aos grupos sociais historicamente discriminados.

Entende-se que este “apagamento” corresponde a um “projeto” de construção de uma “história oficial” da nação brasileira que, ainda hoje, retira a oportunidade de brasileiros (as) afrodescendente construírem uma identidade positiva sobre si mesmo/a e a sociedade, em geral, sobre nossas origens. Além de, conforme apontado ao longo do

texto, abrir espaço para hipóteses preconceituosas e racistas sobre as nossas origens, criando assim terreno fértil para produção ideológica e difusão de ideias equivocadas e racistas sobre as origens da população negra.

Este “apagamento” na origem de nossa formação social da sua relação com os povos africanos, assim como as diversas comunidades indígenas, como sua parte constitutiva, pode ser encarada como um hiato no sistema educacional brasileiro, que aos poucos vem sendo recuperado com deliberações de políticas públicas que ainda necessitam de análises e aprimoramento. Por último, defende-se a perspectiva de que as instituições de ensino, desde a educação infantil à pós-graduação, sejam levadas a realizar ações que venham a corroborar para a afirmação e aceitação étnica.

3. PRATICAS DOCENTES DE ENSINO DE FILOSOFIA E RACISMO

Esse capítulo tem como objetivo geral apresentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas do ensino de filosofia voltadas à educação antirracista, superação do racismo e valorização das diferenças étnico-raciais no contexto escolar. Essas práticas foram feitas sob a luz de referenciais teóricos como Franz Fanon (2008) e (2015), Kabenguele Munanga (1986) e (2004) e Nilma Lino Gomes (2012), além de documentos como a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/04 que estruturam nossa base teórica na busca pela compreensão do racismo, desde sua origem até os dias atuais, chegando ao contexto escolar, como foi demonstrado no corpo dessa dissertação.

Assim o que termos a seguir são minhas escrevivências (inspirado em Conceição Evaristo) e como elas foram materializadas no espaço da sala de aula e/ou na comunidade escolar como forma de trazer o ensino de filosofia para o combate do racismo, trata-se, portanto, de uma proposta de ensino de filosofia afro-brasileira.

Há os que dirão se tratar de militância e não pesquisa científica, porém, como diz o provérbio africano: “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”. Trata-se, portanto, de uma disputa de narrativas que apresenta novas metodologias de investigação e tratamento dos fatos históricos.

3.1 FILOSOFIA E CONGADA

Eu nasci na cidade de Ituiutaba –MG, tendo por mãe a Rainha Perpetua da Irmandade de São Benedito, dançarina do Terno de Congada Camisa Verde, e por pai o Capitão Mirim e dançarino do terno de Moçambique Camisa Rosa. Fui educado pelos valores culturais, morais e éticos desses dois grupos de manifestações culturais de matrizes africanas, onde assimilei: oralidade, respeito a ancestralidade, religiosidade, circularidade, musicalidade, corporeidade, ludicidade, memória dentre outros. Durante minha infância, fui guarda da Rainha e com a chegada da adolescência, esperava-se que eu fosse ser um dos dançarinos e, futuramente, herdar a coroa e o bastão de meu pai, porém, preferi fazer parte da organização da festa como cerimoniaro da apresentação dos ternos no dia da festa.

Para que os (as) estudantes pudessem vivenciar um pouco desses aprendizados, criamos o projeto Um dia na Congada: Representações e Diferença: A alteridade como um estudo, uma fonte em foco, a festa do dia 13 de maio.

Este trabalho discute como no Congado da cidade de Ituiutaba a memória ancestral é guardada e retransmitida, desde a reestruturação da festividade na década de 50, tendo nas mulheres as guardiãs do saber e do fazer dessa prática cultural negra. O congado da cidade segue uma trajetória oficial de mais de 60 anos de perpetuação e, ao longo de sua consolidação, contou com a participação ativa de diversos sujeitos históricos; destacando-se, dentre esses, as mulheres congadeiras que, através de suas experiências de vida, (re) formularam a memória do Congado da cidade.

Da recuperação dos valores étnicos e culturais à consolidação da festa do Congado, em meio às muitas narrativas partilhadas, acontecimentos foram sendo esquecidos, outros reforçados nas lembranças vividas; outros reascendidos com o passar dos anos, marcando o compasso do tempo e das muitas festas realizadas. Muitos congadeiros se foram deixando para trás fragmentos das muitas histórias presenciadas; algumas presentes na memória do grupo e, outras, apenas com vestígios da lembrança de seus entes queridos.

Contudo, a guarda dessa memória é recriada a cada festa, a cada encontro dos congadeiros que se encarregaram, em alguns momentos, de transmiti-las às futuras

gerações. Muitas dessas narrativas foram reatualizadas junto ao Congado pelas muitas mulheres que atualizam a memória dos pais, irmãos, avós e tecem uma narrativa que incorpora a história do congado à sua própria vida. Elas passaram a ser testemunhas vivas da história do Congado, elegendo seus protagonistas, conforme a relação de intimidade com eles; tornando-se as principais guardiãs dos conhecimentos ancestrais carregados pelas gerações até o momento. Essas mulheres se organizaram e hoje são, em grande maioria, as responsáveis pelos diversos grupos de Congado da cidade; pela Irmandade de São Benedito; e ainda pela transmissão oral da trajetória do Congado de Ituiutaba e região.

O Congado é uma prática cultural que valoriza as heranças ancestrais e se movimenta através materialização da fé e da festa; da devoção e da diversão, da atualização da memória e da reafirmação do pertencimento étnico. É espaço de efusão do sagrado; onde se realimenta a energia vital ligando o sobrenatural e o mundo real. É, ainda, dentre as muitas possibilidades, uma manifestação cultural que referenda a atualização da memória congadeira, conectando-a as suas origens africanas, reafirmando identitariamente sua ancestralidade através das homenagens aos reis africanos no Brasil. O Congado chama homens e mulheres a exercitarem sua fé e sua ancestralidade; a recomponem suas memórias por meio das narrativas vividas, entrelaçando o viver ao exercício contínuo do fazer-se congadeiro.

Dentro dessa lógica o Congado expressa a pluralidade cultural brasileira e reafirma nossa diversidade, uma vez que confirma a presença dos valores africanos como parte fundante da construção cultural do país, evidenciando que essa construção identitária é fruto de encontros culturais e da reatualização da memória coletiva dos praticantes. Nesses encontros culturais a contribuição africana ou afro-brasileira se refez, compartilhando vidas e histórias que perduraram durante séculos; realimentando os mitos e a mística congadeira.

Cultuar santos católicos ou celebrá-los com muita festa constituiu-se numa prática cultural em constante reelaboração durante a trajetória dos africanos no Brasil. Contudo, foram-se entrelaçando múltiplos sentidos e vivências na concretização da devoção e dos festejos em louvor aos santos católicos, pois o exercício do cultuar os santos padroeiros foi saída que os negros encontraram para venerar as heranças ancestrais ou as divindades africanas, imprimindo nas práticas culturais a sua marca identitária, incorporada dinamicamente à cultura do brasileiro.

Nesse viés, encontramos na cidade de Ituiutaba sinais dessa ancestralidade negra, presentes nas muitas formas de expressão cultural que envolvem o fazer congadeiro; entendido este fazer como sendo a efetivação de todas as práticas sagradas ou festivais que referendam a identidade e o pertencimento étnico dos sujeitos sociais. As festividades do Congado chamam nossa atenção devido à plasticidade lúdica, que envolve seus rituais e o engajamento da comunidade congadeira em manter acesa a chama dessa prática cultural popular.

Em preparação para que os (as) discentes pudessem ir aos quarteis dos ternos que compõem a Irmandade de São Benedito foram ministrados nas salas de aulas diversos conteúdos com base nas diretrizes da Lei 10.639/03:

- Filosofia: as três teses de origem da filosofia: grega, africana ou pluriversal; mitologia africana e indígena; filosofia africana, lendas africanas e indígenas; estética; identidade
- Geografia: conceito de raça e racismo; mapas do continente africano;
- História: quilombolismo, cultura africana, tradição africana;
- Sociologia: religiosidade africana; identidade; produção científica africana;

Após esses estudos, os (as) estudantes receberam um roteiro de análise para acompanharem a programação da festa da Irmandade de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário:

ROTEIRO DE ANÁLISE E REFLEXÃO ACERCA DA FESTIVIDADE E DAS FOTOGRAFIAS:

1º MOMENTO

Observe a festa e perceba:

- a) Quais pessoas estão sendo retratadas e quem são os sujeitos das ações?
- b) Quais as ações apresentadas? O que está acontecendo?
- c) Quais as ações políticas podem ser percebidas no contexto da festa?
- d) Qual ou quais os espaços de afirmação da festa?
- e) Quais técnicas foram utilizadas para fazer estas descrições da festa?
- f) Quais sensação a festa traz a você?

- g) Como podemos identificar e diferenciar os grupos?
- h) Quais são os símbolos que demonstra poder/autoridade de um indivíduo sob outro?
- i) Que símbolos e/ou expressões demonstram a religiosidade do grupo?
- j) Pela sua vivência, a festa é sagrada ou profana?

2º MOMENTO

- Após a festa o grupo deverá se reunir em um horário qualquer e discutir todas as questões levantadas, elaborar o relatório e fazer a seleção das fotos a serem analisadas e apresentadas.
- Cada grupo deverá analisar e observar cuidadosamente as fotos, depois escolher e produzir um vídeo curta metragem de 1 a 2 minutos de duração, em animação com as fotos, no estilo do programa “Stop Motion”. O filme deverá ter o título: “UM DIA NA CONGADA”.
- DEVERÁ SER ENTREGUE NO DIA 31/05/2019.



A participação dos (as) estudantes na festa da Congada no ano de 2019, durante a apresentação dos ternos na Praça 13 de maio, após terem vivenciados a alvorada nos quarteis, o café da manhã, astiamento da bandeira e a missa matinal.



O reconhecimento da pesquisa realizada pelos (as) estudantes com o convite da organização da festa para que os (as) mesmos (as) fizessem a Guarda de honra do Reinado, momemto impar da festa.

Meu nome é Vander Luiz Ramos Barbosa , curso o 2º ano do ensino médio , na Escola Estadual Israel Pinheiro que desde do ano passado " 2017 " traz o projeto de africanidades no espaço escolar. Esse projeto tem o intuito de deixar os alunos incluso na cultura afro-brasileira, que é bastante criticada e desvalorizada pela sociedade. No ano de 2017 a escola trouxe oficinas , grafites e trabalhos escolares com o tema da cultura africana. Essas atividades foram marcantes e tiveram muita importância pois apesar do nosso país ter a população com mais pessoas negras do que brancas há pouco ensino da cultura africana. Com a continuação desse projeto em 2018 tivemos a experiência da festa congada, que é uma manifestação religiosa e Cultural , contemplando os santos de devoção no caso nossa senhora do Rosário e são Benedito e também preserva a raiz africana , muitas pessoas inclusive eu estive presente na praça 13 maio para entender a congada e prestigiar . Com muitos ritmos , danças ,roupas e cantos a festa foi belissa , mais além disso foi uma forma de resistência aos seus antepassados , e de se impor ao preconceito e a discriminação. Após observar o congado , achei a festa maravilhosa por tudo que representa e tudo que me fez sentir . Fiquei comovido e me senti incluso a tudo aquilo . Esse projeto africanidades no espaço escolar trouxe um sentimento de conforto na escola e deve continuar a ser trabalhado para que as pessoas não neguem a sua cultura e quem são de verdade .



Para terem reconhecidas e valorizadas suas identidades durante todo ano letivo, os (as) dançarinos (as) de diferentes ternos que eram discentes na escola montaram um terno de congada estudantil, em que toda quarta-feira, no contra-turno, aconteciam as reuniões e treinos dos (as) integrantes. O grupo se manteve vivo por dois anos consecutivos e só foi extinto em detrimento da pandemia do Covid 19 e a falta de verba para custeio e manutenção dos instrumentos.

O terno estudantil pode se apresentar na escola, no Instituto Federal do Triangulo Mineiro e na Universidade Federal de Uberlândia Campus Pontal, servindo de inspiração para que docentes e discentes de outras instituições se propusessem a pensar e estudar a Cultura Afro-brasileira.

Ação da Congada não nos trouxe só pontos positivos mas, também, nos acarretou uma ação judicial movida por um grupo de mãe que indignadas com a possibilidades de suas filhas pesquisarem e vivenciarem Um dia na Congada, acionaram o Conselho Tutelar e o Ministerio Publico na tentativa de impedir as participações de seus familiares sobre a alegação de “controversias religiosas” e situação de risco as menores. Mesmo mediante a denuncia a ação pedagogica e pesquisa em locus dos (as) estudantes aconteceram, graças ao reconhecimento publico da comunidade escolar, dos movimentos sociais e eclesasticos que foram as redes sociais da escola e dos (as) professores (as) e manifestaram seus apoios, elogiaram as muitas vezes que tiveram os discentes em seus quarteis, igrejas, terreiros e praças acomanhando as manifestações culturais, fazendo entrevistas e aprendendo sobre a cultura negra.

3.2 FILOSOFIA E SAMBA¹⁹

Inspirado pelo “Projeto Rodas de ConverSamba: Não deixe o samba morrer - entrelaçando cultura e educação” da Universidade Federal de Uberlândia que realizou rodas de samba em escolas públicas da rede estadual de Ituiutaba- MG e, também, rodas em espaços não escolares como Fundação Municipal Zumbi dos Palmares e na Praça 13 de maio ampliando a participação da comunidade no ano de 2018 e, percebendo o samba como uma manifestação cultural que está na base da cultura brasileira e o que geralmente nos representa culturalmente diante de outros povos, ou seja, o samba torna-se um instrumento de transformação social.

Por meio desse projeto pude rever amigos, familiares e amantes do samba e trazelos para o convívio dos (as) professores (as) e estudantes. Mediante essa riqueza de trocas surgiu a ideia de estruturar uma ação pedagógica que alinhavasse a filosofia e o samba numa proposta decolonial.

Não sou percussionista tão pouco interprete de qualquer estilo musical, mas sou um exímio sambista que herdou do pai o gingado nos pés. Todos os domingos após a

¹⁹ Atividade pedagógica realizada em parceria entre o Projeto Africanidades no espaço escolar, o Grupo Sambas e Velas de Ituiutaba-MG e o Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena - NEAB/UFU Campus Pontal.

missa matinal na Igreja de São Benedito, enquanto minha mãe preparava o almoço, meu pai conduzia, minhas irmãs e eu, pelo alpendre de nossa casa, colocava um a um sobre seus pés e bailava nos introduzindo ao melhor da música popular brasileira. Ele dançava conosco enquanto minha mãe cantarolava e preparava a refeição dominical, quase sempre um frango recheado, ora no forno ora na panela.

Assim nasceu a ação Filosofia e samba: uma proposta com o objetivo de identificar e discutir estratégias pedagógicas de descolonizar o pensamento a partir do ensino de filosofia na educação básica, utilizando o samba como escopo teórico para se pensar a sociedade brasileira. Portanto, propõe-se pensar as músicas, para além, de suas composições estéticas, melódicas, frequências e letras, mas compreendê-las como produção racional de um povo e com essa racionalidade, descolonizar saberes e construir conscientização nos (as) estudantes secundaristas.

A proposta ancora-se na compreensão de que o samba está num lugar de subalternidade em função do olhar colonizador do pensamento ocidental sobre os músicos, compositores e interpretes. Olhar esse, que sempre menosprezou a prática do ressoar dos tambores, cavaquinhos, surdos e tantãs, classificando seus praticantes como marginais, suburbanos, incultos e, portanto, desprovidos de saber. A filosofia ao dialogar com o samba provoca uma mudança epistêmica na produção do pensamento como nos permite refletir Renato Nogueira (2015) e Marcelo Moraes (2015).

Apresentar a importância do Samba e poder inseri-lo dentro das escolas, é um meio de resgatar nossa potência ancestral. Defende-se o Samba como memória e resistência de uma história de um povo que deixou seu legado como representatividade em nosso espaço. O samba surgiu da mistura de estilos musicais de origem africana e brasileira. O samba é tocado com instrumentos de percussão (tambores, surdos, timbau) e acompanhados por violão e cavaquinho. Geralmente, as letras de sambas contam a vida e o cotidiano de quem mora nas cidades, com destaque para as populações pobres. O termo samba é de origem africana e tem seu significado ligado às danças típicas tribais do continente.

Em Ituiutaba é possível remontar a história da população negra local pelos lugares que acolheram e que expulsaram o samba de seus ambientes ou arredores. Lugares estes que vão do centro da cidade da rua 19 com avenida 20, antiga sede do Palmeiras Clube²⁰,

²⁰ Clube fundado e mantido pelo movimento negro na cidade de Ituiutaba – MG. Construído em 1945, o clube, que realizava os principais eventos da cultura afro, sociais e esportivas

passando pelos bares ao redor da Praça 13 de maio ao diversos e diferentes bares no bairro Junqueira: Coque, Cola, Recanto das Primaveras, Deixa o arroz seca, Cabana dentre outros pontos culturais de encontros, desencontros mas, sobretudo, de manifestação do pensamento, anseio e desejos de uma população historicamente excluída.

Na década de 1930, as estações de rádio, em plena difusão pelo Brasil, passam a tocar os sambas para as residências. Os grandes sambistas e compositores desta época são: Noel Rosa autor de Conversa de Botequim; Cartola, As Rosas Não Falam; Dorival Caymmi de O Que É Que a Baiana Tem?; Ary Barroso, de Aquarela do Brasil; e Adoniran Barbosa, de Trem das Onze.

Na década de 1970 e 1980, começa a surgir uma nova geração de sambistas. Podemos destacar: Paulinho da Viola, Jorge Aragão, João Nogueira, Beth Carvalho, Elza Soares, Dona Ivone Lara, Clementina de Jesus, Chico Buarque, João Bosco e Aldir Blanc.

Contextualizar sobre a história e a tradição do Samba é fortalecer, reconhecer e resgatar a identidade da cultura afro-brasileira responsável pela formação da nossa sociedade. Durante anos o Samba foi discriminado e marginalizado proveniente do processo histórico de colonização. Retratar sobre essa rica cultura deixada pelos (as) nossos (as) antepassados (as) é poder conscientizar e refletir sobre as questões do racismo institucional que persiste até nossos dias trazendo como consequências a marginalização, discriminação e perseguição contra a Cultura Negra. Para o Samba ser reconhecido, houve várias lutas e resistências nessa jornada.

Nestes termos, alternativas pedagógicas vêm sendo construídas para que os (as) estudantes participem ativamente de sua formação, deixando de ser meros reprodutores (as) de conteúdos curriculares para se transformarem em construtores (as) do seu saber, tendo a figura do (a) docente como orientador (a) e mediador (a) deste processo.

O Samba contém valores de inclusão, integração e socialização. Dentro do ambiente escolar, relacionar esse meio de integração e interação é uma forma de desenvolvimento pessoal e comportamental para os (as) discentes. O Samba nos auxilia na socialização de grupos e individualidade de culturas diferentes, resgatando nossa identidade cultural, a integração social e nos ensina a demarcar a nossa existência.

No caso do ensino de Filosofia, modificar práticas tradicionais melhorando os procedimentos didáticos promoverá maior estímulo ao aprendizado dos conhecimentos filosóficos e/ou a produção de saberes. Esta disciplina, por vezes estigmatizada como algo desnecessário no currículo escolar, carrega esta sombra que distorce seus verdadeiros objetivos. E em função disso, docentes de Filosofia, encontram certa dificuldade para

envolver seus estudantes no aprimoramento do pensamento crítico que é conquistado por esta ciência. Contudo, a finalidade do samba deve estar claramente definida para que os objetivos da disciplina sejam alcançados: produzir seres humanos com criticidade. E para isso propomos como diz Moraes (2015) uma filosofia do samba, uma “filosofia dos fundos de quintais”:

Pode ser que algum crítico ou alguém de má fé venha nos acusar de estar fazendo filosofia de botequim ou filosofia de fundo de quintal. E isso não seria um problema. Não se pode fazer filosofia do fundo de quintal? O que é um fundo de quintal? De fato, é um lugar mais próximo da cozinha, tem sua proximidade com a senzala, esconde aquilo que não pode ser visto. O fundo de quintal é uma paragem marginal (MORAES, 2015, p. 141)

Em Ituiutaba essa subalternização do samba não foi diferente, por vezes, a roda de samba foi expulsa de seu lugar por preconceito, por incomodar vizinhos, por serem vistos os (as) sambistas como arruaceiros (as), perturbadores (as) da paz e do sossego, não perceberem ou não aceitarem o samba como produção e manifestação artística. Aliados do centro da cidade, tornaram o bairro Junqueira um reduto do samba ituiutabano e da população negra.

Estudar Filosofia e samba é poder contar essas histórias e processos históricos da formação da cidade e da população aos (as) discentes. Bem como, poder interpretar as letras e músicas para além de suas frequências e melodias, mas percebê-las como expressão do pensamento de uma população que mesmo após a escravização permanece lutando por espaço e reconhecimento de sua capacidade intelectual, ainda que seja na música.



Roda de samba realizada na Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves em que percusionistas, músicos e intérpretes puderam dialogar com os (as) estudantes por intermédio das letras das músicas, seus compositores e maiores intérpretes. Momento mágico de apresentação dos instrumentos musicais e suas funções aos (as) adolescentes e jovens.



Roda de samba realizada na Escola Estadual Fernando Alexandre em que adolcentes puderam dialogar e apresentar suas apropriações mediante conhecimento adquirido por intermedio do samba. Os (as) professores (as) estudaram algumas letras de samba com os (as) discentes e os mesmos fizeram questão de aprender a tocá-las para apresentarem na roda de samba com os musicos, sambistas e interpretes.



Oficina de Filosofia e Samba sendo ministrada na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro pelo Professor Carlos Antonio e a estudante secundarista e interprete Lourdes Maria.

Cujo o objetivo foi além de interpretar letras de sambistas, percebê-las como manifestação de pensamento de uma população, por exemplo: estudar política a partir das letras de Leci Brandão ou o tempo em Dona Ivone Lara, ou ainda, a figura do malandro em Noel Rosa e por fim, o lugar de subalternização da população negra em Bezerra da Silva.

O intuito dessa ação pedagógica é trazer para o espaço da sala de aula a possibilidade de ser pensar a partir de outros referenciais teóricos, ou seja, provocar uma mudança epistêmica no que nos foi ensinado pelo colonizador sobre o samba, ou qualquer outra manifestação cultural afro-brasileira. Produzimos racionalidade, cultura e não, apenas folclore.

3.3 FILOSOFIA, GRAFITE²¹ E AS MÁSCARAS AFRICANAS

²¹ Atividade pedagógica realizada em parceria com Projeto Africanidades no espaço escolar, a União Cultural das Tribos Tijucanas, grafiteiros independentes da cidade de Ituiutaba – MG e a Professora de artes Edna.

Os (as) discentes afrodescendentes são sempre vistos (as) como indisciplinados (as), não letrados (as), possuidores (as) de baixas médias e das maiores dificuldades de aprendizagens, ora até comprovado isso nos índices de desistências e avaliações externas e internas da educação básica. Mas há que se repensar, existe uma única forma de ensinar e aprender? Uma única possibilidade de avaliar o processo de aprendizagem? Uma única forma de aquisição da linguagem? Todos os (as) discentes valorizam e aprendem pelo mesmo processo verbal?

Assim, nessa ação pedagógica investigamos a relação entre a Filosofia e a prática de escrita de textos de maneira a tratar do seguinte problema: Existem formas alternativas de expressão e desenvolvimento da Filosofia além daquelas relacionadas a recursos da linguagem verbal? Como parece haver, na tradição filosófica Ocidental, uma vinculação necessária entre a Filosofia e a linguagem verbal, temos como objetivo repensar as práticas filosóficas dentro da sala de aula e analisar a potencialidade de pensamentos existente em diversos formatos de pensar.

Os valores civilizatórios africanos e dos povos originários são passados de geração em geração por intermédio da linguagem não verbal, utilizando a oralidade, a dança, a pintura como formas de expressão do pensar, ou seja, há limites da linguagem verbal como forma de expressão de pensamentos quando debruçamos sobre as culturas não ocidentais e eurocêntricas.

O filósofo Gilles Deleuze nos ajuda a compreender melhor a profundidade dessa proposta pedagógica ao nos ensinar que enquanto a Filosofia traça um plano de imanência e pensa através de conceitos, a arte traça um plano de composição, pensando por sensações. As ilustrações do nosso grafite são justamente o diálogo entre esses dois saberes e preenchem o espaço escolar com as provocações de ideias que nos fazem sentir e de sensações que nos fazem pensar.

Assim, os discentes foram orientados a se apropriarem de técnicas de pintura e grafite que pudessem auxiliá-los (as) na transposição, manifestação e expressão de seus pensamentos. Mais do que os transmitir que pudessem se apropriar deles e reconhecê-los como legítimos pensamentos.

Oriundo dos movimentos da cultura Hip Hop, o grafite e a pichação é uma das formas de manifestação visual desses seguimentos. Esse movimento teve sua marca inicial por volta dos anos setenta em Nova Iorque. Surgiu como uma nova maneira da cultura negra norte americana lutar para que suas singularidades étnicas fossem aceitas. As demarcações dos membros do Hip Hop encontraram elo em outras formas de manifestações gráficas, como muros e paredes das cidades parisienses, onde eram feitas em caráter de protestos aos regimes governamentais nas décadas de 60 e 70. O grafite se uniu a outras manifestações seculares de grafismos em algumas cidades europeias, com a intenção de protestar contrarregas e regimes ou de se manifestar socialmente em relação a uma pessoa ou grupo. O grafite, nas décadas de 80 e 90 acaba por se espalhar pelas grandes cidades do mundo, principalmente do mundo ocidental.

Nos anos 80 e 90, foi muito combatido nas cidades da América do Sul e da Europa. Na entrada do século XXI, quando se poderia pensar que o grafite não passava de uma manifestação marginal que emporcalhava as cidades, ele volta com roupagens de participações no mundo das artes plásticas, valendo destacar Jean Michel Basquiat em Nova Iorque. O grafite também passa por uma reelaboração pictórica, o que leva muitos membros a ter sua arte reconhecida, mesmo que os suportes fossem os espaços urbanos.

O Grafite é um dos meios de expressão artística mais acessíveis à maioria da população, seja na sua produção ou apreciação. É uma das formas de intervenção visual que transformam a estética urbana, reunindo dois fundamentos, que lhe separa das demais formas de interferências, ela une a estética ao pensamento crítico.

A captação da imagem é uma forma ancestral, e da maioria dos animais, para compreender o mundo. Não importando aqui se o meio para essa captação seja a visão, o tato ou outros sentidos. A “coisa” precisa ser mostrada ou captada para que tenha a sua existência afirmada. Portanto, é no espaço que esse processo “ver” e de “mostrar” se dá, logo esse espaço terá uma conotação quase que sagrada, um motivo de disputa. Algo não demonstrado ou perceptível nas filosofias ocidentais.

Necessitamos do espaço para nos afirmar como seres. As nossas construções afirmam nosso lugar no mundo, a disposição com a qual montamos as cidades mostra a forma como concebemos o espaço. O espaço está diretamente ligado à nossa personalidade social e individual; quando interferimos nesse espaço é para agregar ou

retirar conteúdos que influenciarão diretamente os seres que o habitam. A ofensa ao espaço é ofensa às ideologias. Portanto, a interferência no espaço coletivo busca gerar a interferência no pensamento do homem.



Assim grafitar o espaço escolar é uma forma tangível de ocupar esse espaço, se fazer ser visto, ser aceito e reconhecido nesse ambiente. É poder manifestar seus pensamentos, desejos e anseios para além da própria mente.



Grafitar os muros deixa de ser apenas uma manifestação artística para se transfigurar num processo de aceitação e reconhecimento do ser negro, ou seja, é um processo de afirmação.

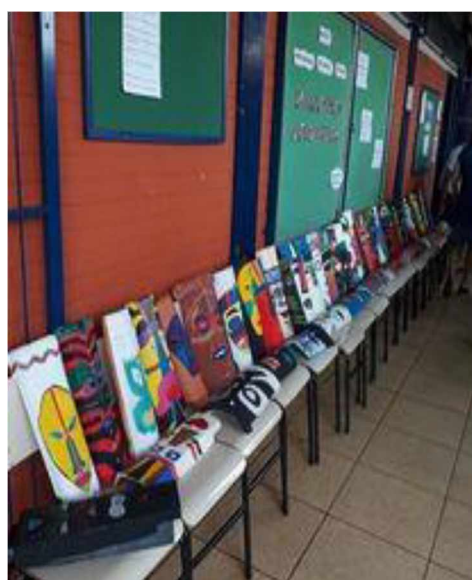
Grafite, se caracteriza por liberdade de expressão, ou seja, uma espécie de atitude de encarar o mundo e estabelecer uma linguagem com a cidade, sendo também, lugar de cultura, mas da cultura não só dos dominantes, mas do povo, dos que nela vivem e trabalham.

No processo da aplicação da proposta pedagógica, em meio a debates e esclarecimentos sobre a arte urbana, os (as) discentes compreenderam que existem obras e manifestações artísticas em toda parte, inclusive nas ruas da sua cidade. Anulando, desta forma, a ideia da arte como algo elitizado e afastado do cotidiano.

Assim como o processo de pinturas em telhas passa a ser um reconhecimento de que nossos antepassados dominavam a ciência e a técnica para produzirem beleza, objetos belos e, portanto, obras artes.



É empoderar discentes de conhecimentos que valorizam suas autoestimas e os façam perceber o grafite e a pintura em telhas como manifestação artística de uma população, ou seja, uma forma de linguagem não verbal dos pensamentos.



Os (as) docentes precisam compreender o ensino da arte como uma área do conhecimento que também possibilita o desenvolvimento da cognição. Por meio do ensino da arte, aliado a filosofia, podemos promover a construção de formas sutis de pensar, comparar, diferenciar, generalizar, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.

Quando falamos em linguagem, logo nos reportamos à fala e à escrita. Estamos tão condicionados a pensar que linguagem é tão somente a linguagem verbal, oral ou escrita e, do mesmo modo, que ela é a única forma que usamos para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo. Diante disso, é importante destacar que existem outras formas de linguagem que, de modo não verbal, também expressam, comunicam e produzem conhecimento.



O trabalho foi pautado por metodologias de ensino, que proporcionaram a observação e análise de mudanças dos alunos, no que diz respeito, à interação, mediação, aprendizado e reelaboração de conceitos. Essas mudanças foram percebidas de forma contínua, não apenas pela avaliação de uma atividade, mas por um conjunto de atividades individuais e coletivas. Com isso, foi preciso refletir também, sobre a respectiva atuação pedagógica, como intermediador do processo, o que auxiliou na

condução do projeto e na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve por objetivo pensar um ensino de filosofia na Educação Básica, suas didáticas, metodologias, currículos e formação docente em consonância com a realidade sociocultural brasileira que tem escolas e estudantes pluriversais e multifacetados, ou seja, apresentar um ensino que dialogue com esse universo multicultural que é a escola, a sala de aula e os (as) educandos (as).

A partir dessas reflexões possibilitar a construção de um modelo de educação crítico por intermédio das contribuições epistemologias africanas no ensino de filosofia, ou seja, utilizar o que é próprio da filosofia africana e afro-brasileira que podem contribuir para horizontes antirracistas na sociedade brasileira. Assim apresentar uma proposta de conteúdo curricular de filosofia afro-brasileira para o ensino de filosofia na Educação Básica.

A partir dessa dissertação, buscou-se problematizar como a escola e os (as) docentes de filosofia podem contribuir, por meio da prática pedagógica, para a afirmação da cultura afrodescendente no Brasil. Com base nos (as) autores (as) que já discorreram sobre o tema, compreendemos que o preconceito racial está presente nos espaços escolares, permeando discursos e práticas de estudantes e professores (as), no sentido da naturalização das injustiças sociais. Consideramos que, apesar dos limites, os (as) docentes (as) podem lançar mão de práticas pedagógicas voltadas a superação do racismo,

como a análise crítica de materiais didáticos e de discursos, bem como a reflexão interdisciplinar sobre a diversidade cultural.

A escola compreende-se como um local privilegiado em função de se constituir como um espaço comunitário e coletivo de construção de saberes. Neste espaço ganha destaque a intencionalidade pedagógica do corpo docente e os demais processos de mediação ocorridas dentro do ambiente escolar que se configuram como elementos essenciais na busca pela superação dos processos de hierarquia de culturas. O uso adequado de um currículo que tenha um olhar diferente do eurocêntrico, associado a práticas adequadas, colaboram para a construção de identidades ao passo que evidencia ao (a) discente o seu pertencimento étnico. Além disso, quando a prática faz sentido ao (a) estudante no que se refere ao reconhecimento do meio que o cerca, cria possibilidades para que ele (a) possa agir sobre a sociedade lutando pelos seus próprios direitos, assim como pelos direitos de outros. Este fato evidencia a importância de levar a reeducação étnico racial tanto para os (as) estudantes negros quanto os (as) não-brancos.

O Currículo é um campo dinâmico é, portanto, pode mudar de acordo com as realidades vigentes, ao mesmo tempo a disciplina de Filosofia ainda necessita problematizar sobre os impactos das relações raciais em especial no caso brasileiro, contudo não achamos que é somente a disciplina de Filosofia no Ensino Médio que tem essa característica no caminho formativo do (a) estudante como nas outras áreas, embora intrínseco a Filosofia o ato de pensar não se encontra em seu monopólio.

Considerando-se ainda a baixa incidência de práticas pedagógicas que abordem a presente temática, apontamos a necessidade das instituições em oferecer suporte adequado aos (as) docentes e, em seguida, planejar e monitorar ações que impliquem na reeducação das relações étnico-raciais.

Nossa pesquisa partiu da hipótese que o ensino de Filosofia pode auxiliar na caminhada antirracista por trazer novas significações sobre as produções de saberes em específico a Filosofia africana, como isso ressaltamos as possibilidades de formação emancipatória já que durante muito tempo os saberes ditos não ocidentais ficaram fora do cânone da Filosofia.

Nesse sentido, consideramos importante que a mudança perpassasse entre os (as) docentes e gestores, uma vez que, para que o (a) professor (a) venha ensinar sobre a Filosofia africana, afrodescendentes e afro-brasileira é necessário que o mesmo não estabeleça práticas de discriminação, bem como é preciso se despir de discursos preconceituosos. Para tanto, é necessário que estes (as) busquem ter o conhecimento sobre a História e Cultura africana, afro-brasileira e afrodescendente para que sua prática tenha significado para o (a) discente, fazendo com que age de maneira consciente em relação a diversidade cultural brasileira.

Compreendemos, por meio dessa dissertação, que possíveis caminhos poderiam ser tomados, além da mudança da prática docente, seja por meio de formação continuada de professores (as), seja por meio da reformulação das políticas curriculares, seja através de um trabalho voltado a conscientização da sociedade em geral, por instituições externas a escola, seja por meio de políticas educacionais que visem a equiparação das injustiças historicamente realizadas.

Assim nossa dissertação é uma possibilidade de aprender a desaprender, de produzir um processo de pensar/fazer descolonial libertador, para libertar as mentes que haviam sido programadas pela razão colonial/filosófica eurocêntrica como não-saber e, portanto, não-ser, para reaprender e reescrever suas histórias numa continua desobediência epistêmica no espaço da sala de aula que passará a servir como espaço de construção do ser negro.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M., Marcela Pontara. **Gramática, texto: análise e construção dos sentidos**. Ed Moderna. 2006.
- ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de. GUIDO, Humberto. DANELON, Marcio. **O transversal e o conceitual no ensino de filosofia**. Uberlândia, EDUFU, 2014. p. 371.
- ALMEIDA JUNIOR, José Benedito. **Filosofias africanas para o ensino médio**. 2018.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Silvio. Luiz de. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264p.

ALSTON, W. **Filosofia da Linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

ALVES, Dalton José. **O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios**. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (orgs). *A Filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p.35-52. (Col. Filosofar é preciso).

ANDRADE, Érico. **A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna**. *kriterion*, Belo Horizonte, nº 137, Ago./2017, p. 291-309.

ASANTE, M. *Ensaio Filosófico*, Volume XIV – Dezembro/2016

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListatextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: . Acesso em 10 maio de 2010.

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Torna obrigatório o Ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Brasília – DF.

_____. **Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Notas sobre o Ensino de Filosofia. In: ARANTES, Paulo et al. **A Filosofia e seu Ensino**. Petrópolis: Vozes-Educ., 1995.

Cadernos Penesb – **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** – FEUFF (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo Em Três Dimensões: Uma Abordagem Realista-crítica. **Revista Brasileira de ciências sociais**. Vol. 32 nº95. Rio de Janeiro, RJ, 2017.

CARREIRA, Denise. SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações na escola**. São Paulo: ação educativa, 2013. p. 112.

CASTIANO, José Paulino. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação**. Moçambique, Maputo: Sociedade Editorial Nadjira Ltda., 2010.

_____, José Paulino. **O lugar da intersubjetivação nas Filosofias Africanas**. Evento Áfricas e Africanidades, realizado em 29 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKxmhaWXMjs&t=822s>. Acesso em: 23 out. 2020.

CASTRO, Raimundo Nonato de. **As representações indígenas no processo de colonização do Brasil**. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 6 n. 11 – UFGD - Dourados jan/jun 2012.

CERLETTI, Alejandro. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, W. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CHAVES JR, José Inaldo. Os povos indígenas e a questão do trabalho no Brasil colonial (Artigo). In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/povos-indigenas-trabalho-brasil-colonial/>. Publicado em: 18 nov. 2019.

COQUEIRO, Edna Aparecida. **A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar: Uma reflexão necessária**. CURITIBA – PARANÁ 2008, Núcleo de Educação: Curitiba IES: UFPR.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, Anped, n. 24, p.40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FÁVERO, Altair A. et al. **O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set. /dez., 2004.

FANON, Frantz. [1963]. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. [1961]. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. [1969]. **Em Defesa da Revolução Africana**. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa. Livraria Sá da Costa Editora. 1980.

FAVARETTO, C. **A filosofia e o seu ensino**. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). *Ensinar filosofia: volume 2*. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36.

FÁVERO, Altair A. et al. **O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set. /dez., 2004.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro**. Revista Sul-Americana de filosofia e educação. Número 18: maio-out/2012, p. 74-89.

FREGE, G. **Lógica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: EDUSP, 2009

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). 2002. p.1-23. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2020.

FRUTUOSO, Aldecides. **O ensino de filosofia como micropolítica de combate ao racismo**. N'GANHU, 2018. p. 87-99.

GALLINA, Simone F. S. **A disciplina de filosofia e o Ensino Médio**. In: GALLO, S.; GALLO, Sílvio. **Filosofia no ensino médio: as sinuosidades legais**. In: ALVES, Dalton José. *A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002. (Col. Educação Contemporânea).

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: vozes, 2000.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** 2009. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34. 1999.

JACCOUD, Luciana. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição**. Brasília. IPEA. 2008.

HEGEL, G.W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília, Editora da UnB, 1999.

HORN, Geraldo B. **A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica.** In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime.** Campinas, Papirus, 1993

KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar.** Cad. Pesquisa., São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 21 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200003>.

LACERDA, Naziozênio Antonio e ALMEIDA, Jorsona Rodrigues Pessoa. **Variação de sentido e humor: uma análise da ambiguidade lexical em mensagens postadas no facebook.** Afluentes, UFMA/Campus III, v.4, n.12, p 168-190, maio/ago. 2019 ISSN 2525-3441.

LIMA, Juliana Domingues de. **Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’.** NEXO. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em 18.03.2018.

LIMA, Tânia Stolze. 1996. **“O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi”.** Mana, 2 (2), pp. 21-47. Rio de Janeiro.

LOPES, NOGUEIRA, MORAES. **Concentrando os tamborins.** In. SILVA, Wallace Lopes (org). *Sambo, logo, penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

MACHADO, Fernanda da Silva, **Relações raciais brasileiras sob o signo dos “antirracismos”. (RE) existência intelectual negra e ancestral.** X COPENE. Uberlândia. 2018

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais: colonialidade, saberes e pensamento liminar.** Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política**. In: Cadernos de Letras da UFF. Niterói, n. 34. 2008. p. 287-324.
- MORAES, Marcelo. **A força de Leci Brandão**. In: SILVA, Wallace Lopes (org). Sambo, logo, penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.
- MOURA, Heronides M. de. **A determinação de sentidos lexicais no contexto**. Cadernos de Estudos Linguísticos, UNICAMP, Campinas – SP, v. 16, p. 111-125, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- _____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Brandão, A. A. P. (org.) Cadernos Penesb. Niterói: Ed. UFF. n. 5, p. 15-34, 2004.
- _____. **Negritude – Usos e Sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, v. 18, p. 74-89, 2012.
- NAVES, Fernanda Domingos. **O Congado me chamou: narrativas de mulheres na institucionalização dos festejos de São Benedito em Ituiutaba-MG (1940-2010)**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal, Ituiutaba, 2011.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014. p.136.
- _____. **Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Nº18: p.62-73, mai/out, 2012.
- _____. **Samba para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre musicalidade do samba e a origem da filosofia**. In: SILVA, W. L. (Org.). Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis/Fundação Biblioteca Nacional, 2015. p.31-55.
- PARREIRA, Míriam Silveira. **A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna**. Domínios de Linguagem | Uberlândia | vol. 11, n. 3 | jul./set. 2017 ISSN 1980-5799.

PASMORE, John. **O Conceito de Ensino**. Caderno de História e Filosofia da Educação. Lisboa, vol.6, outubro 2001.

PEREZ, Luana Castro Alves. **"O que é polissemia?"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-polissemia.htm>. Acesso em 03 de maio de 2021.

PLATÃO. Fedro, **Cartas e Primeiro Alcibiades**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: ed. Da Universidade Federal do Pará, 1975.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. Revista Espaço Acadêmico, nº 83, abril de 2008.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. (Artigo). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Walter_Praxedes.pdf. Publicado em: 11 abr. 2017.

QUIJANO, A. **"Colonialidade do poder e classificação social"**. em: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.84130.

RAPOSO, Thiago Acácio. SANTOS, Valdeir Alves dos. Queiroz, Marília Cristina de. **O racismo no campo epistemológico: uma construção histórica**. Congresso nacional de práticas educativas. 2017.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores)

SANTOS, José Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril cultural: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos. 1984.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi do. **"Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos**. Educação & realidade. jul/dez. 1997.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravidão**. Educ. rev., Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, Apr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200253&lng=en&nrm=iso

SANTOS, Ricardo Augusto dos. **'Branqueamento' do Brasil**. Hist. cienc. saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 221-224, Mar. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000100014&lng=en&nrm=iso>. Acessos em 21 jun. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 30ª ed. São Paulo-SP: Cultrix, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofa: guia do professor: Coleção magistério**. Série formação geral. São Paulo, Cortez, 2009.

SILVA, Cleber Cezar da. **Linguagem e Interação, Teoria sociocultural e formação docente**. Este texto encontra-se no prelo.

SOARES, Washington Luiz de Oliveira. **Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/MG**. São João Del Rei. 2012, 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação – Universidade Federal de São João Del Rei, 2012.

SOUZA, Jessé de & BITTLINGMAYER, Uwe (org). **Dossiê Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2017.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negra-africana**. Belo Horizonte: Nandyala: Curitiba: NEAB-UFPR, 2015. p. 112.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo-SP: Ícone, 2010.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de: José Cipolla Neto et. al. 7ª ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.