

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África

Victorine Liguizano

ORIGENS AFRICANAS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA: A
IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Rio de Janeiro – RJ

2020



VICTORINE LIGUIÇANO

ORIGENS AFRICANAS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA: A IMPORTÂNCIA DO
PENSAMENTO DECOLONIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Ensino de História da África.

Orientador Professor Me. Glaydson Gonçalves Matta.

Rio de Janeiro - RJ

2020

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

L727 Liguçano, Victorine

Origens africanas da reflexão filosófica: a importância do pensamento decolonial / Victorine Liguçano. - Rio de Janeiro, 2020.

74 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Glaydson Gonçalves Matta.

1. História da África – Estudo e ensino. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Racismo na educação. 4. Antirracismo. I. Matta, Glaydson Gonçalves. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Victorine Liguizano

ORIGENS AFRICANAS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA: A IMPORTÂNCIA DO
PENSAMENTO DECOLONIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Ensino de História da África.

Aprovado em: ___/___/___

Prof. Glaydson Gonçalves Matta – Orientador
Colégio Pedro II

Prof.º Me. Paulo Antônio Barbosa Fernandes – Arguidor Interno
Colégio Pedro II

Prof.º Me. Guilherme Porciúncula Bresciani Cerqueira Linhares – Arguidor Externo
Colégio Pedro II

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), berço da minha formação acadêmica, base que segue em todos os meus empreendimentos filosóficos. Sou grata igualmente ao Colégio Pedro II que, ao promover o curso de Especialização em Ensino de História da África, me possibilitou um novo horizonte epistemológico, bem como a realização do meu sonho pessoal de estudar em uma instituição de tamanho prestígio.

A orientação do professor Glaydson foi de extrema importância, diálogo pelo qual foi possível promover com rigor acadêmico um entrelaçamento audacioso entre História da África e Filosofia. Agradeço igualmente aos professores arguidores e suplentes que mostraram prontidão para a realização e finalização da pesquisa.

Agradeço, ainda, à minha querida avó Solveig, mulher para a qual dedico esse breve material que escrevi movida, dentre outras coisas, pela curiosidade intelectual e apreço pelos livros: traço que aprendi com ela. Por fim, mas não menos importante, obrigada à minha querida e amiga mãe, Kátia.

RESUMO

LIGUIÇANO, Victorine. **Origens africanas da reflexão filosófica:** a importância do pensamento decolonial. 2020. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

A partir da implementação da lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira tanto no ensino básico quanto no superior, surge a possibilidade de empreender uma crítica à forma segundo a qual o ensino de filosofia tem sido abordado nas escolas, uma vez que a lei incluiu não só o estudo da História da África e dos Africanos, mas também a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, buscando resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Nesse sentido, a partir do conceito de racismo epistêmico é possível questionar a Grécia Antiga enquanto a única responsável pelo nascimento do pensamento filosófico. Afinal, é possível detectar no pensamento africano desenvolvido no Egito uma forma de raciocinar que pode ser considerada de caráter filosófico. Na medida em que reconhecemos a África como igualmente necessária para o surgimento e a consolidação do raciocínio filosófico é possível pensar o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva antirracista lançando mão, portanto, de um pensamento decolonial. A fim de colocar em prática tal posicionamento epistemológico a atividade pedagógica aqui proposta consistirá em um exercício de desconstrução: repensar criticamente os *significados* impostos a certos *significantes*, ato que por sua vez promove a ressignificação de termos relacionados à população negra que frequentemente são carregados de valor negativo e pejorativo – traço que se mostra contingente e, portanto, passível de uma nova atribuição de sentido.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Racismo epistêmico. Pensamento decolonial. Educação antirracista.

ABSTRACT

LIGUIÇANO, Victorine. **African origins of philosophical reflection: the importance of decolonial thinking.** 2020. 76 f. Course Conclusion Paper (Specialization in African History Teaching) - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

From the implementation of Law 10.639/2003 that instituted the mandatory teaching of African History and Afro-Brazilian Culture in both basic and higher education, the possibility arises to undertake a critique of the way in which the teaching of philosophy has been addressed in schools, since the law included not only the study of the History of Africa and Africans, but also the struggle of blacks in Brazil, black Brazilian culture and blacks in the formation of national society, seeking to rescue the contribution of the people black in the social, economic and political areas relevant to the history of Brazil. In this sense, from the concept of epistemic racism, it is possible to question Ancient Greece as the only one responsible for the birth of philosophical thought. After all, it is possible to detect in the African thought developed in Egypt a way of reasoning that can be considered of a philosophical character. To the extent that we recognize Africa as equally necessary for the emergence and consolidation of philosophical reasoning, it is possible to think of teaching philosophy from an anti-racist perspective using, therefore, decolonial thinking. In order to put such an epistemological position into practice, the pedagogical activity proposed here will consist of an exercise in deconstruction: critically rethinking the meanings imposed on certain signifiers, an act that in turn promotes the reframing of terms related to the black population that are often loaded with value negative and pejorative - trait that proves to be contingent and, therefore, subject to a new attribution of meaning.

Keywords: Philosophy teaching. Epistemic racism. Decolonial thinking. Anti-racist education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A LEI 10.639/2003: PRESSUPOSTOS PARA UMA REFLEXÃO DECOLONIAL	10
	2.1 Um retrato da desigualdade racial no Brasil	10
	2.2 A importância da filosofia e do pensamento decolonial.....	34
3	A POSSIBILIDADE DE SE PENSAR EM UMA FILOSOFIA AFRICANA	39
	3.1. Por que questionamos a existência da filosofia africana?.....	39
	3.2 O caráter estrutural do racismo.....	43
	3.3. Racismo epistêmico.....	46
4	A FILOSOFIA DECOLONIAL: ATIVIDADE PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA ...	51
	4.1. Pressupostos para uma filosofia decolonial.....	51
	4.2. A prática filosófico-decolonial: uma atividade pedagógica de ressignificação	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
	REFERÊNCIAS.....	65
	APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DE AULA	72
	APÊNDICE B - ATIVIDADE AVALIATIVA.....	74

1 INTRODUÇÃO

A partir da lei 10.639/2003 a urgência de nos voltarmos para assuntos relacionados à História da África e afro-brasileira manifestou-se enquanto dever. Nesse sentido a pesquisa tem como ponto de partida a implantação da lei para então pensar na filosofia e sua prática dentro do ambiente escolar. Nota-se a importância de promover um pensamento de tipo decolonial na medida em que percebemos em diversos setores da sociedade uma perspectiva que prioriza frequentemente aquilo produzido pelo colonizador, seja socialmente, culturalmente, religiosamente e, inclusive, no que se refere às produções de conhecimento. Ou seja, ocorre um solapamento das diversas manifestações criadas pelos povos colonizados, de modo que apenas a perspectiva do colonizador é considerada relevante.

Nesse sentido, notamos a importância de repensarmos o modo como o conhecimento vem sido produzido e perpassado, uma vez que este não é feito de maneira imparcial. Cabe, portanto, lançarmos mão do conceito racismo epistêmico, que, grosso modo, indica a discriminação da produção de conhecimento de certos povos em detrimento de outros. A possibilidade de se pensar a origem africana da filosofia bem como filósofos e filosofas da África aparece, portanto, enquanto uma atitude inovadora, dado a cristalização de um cânone acadêmico que indica apenas a Grécia enquanto o berço não apenas da produção filosófica, mas de toda a civilização ocidental. Além disso, indicar a existência do pensamento filosófico antigo e hodierno mostra que tais pessoas são igualmente capazes de exercer a reflexão filosófica.

Para tanto, é proposta uma atividade pedagógica de caráter decolonial. Assim, a partir de um movimento de estranhamento e questionamento da linguagem que usamos, o exercício solicita a desconstrução de significados racistas de certos termos. Sua prática promove uma denúncia ao eurocentrismo que permeia diversas áreas da vida como também deve gerar as condições para a reelaboração de um meio de convivência antirracista.

2 A LEI 10.639/2003: PRESSUPOSTOS PARA UMA REFLEXÃO DECOLONIAL

Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista. Ângela Davis.

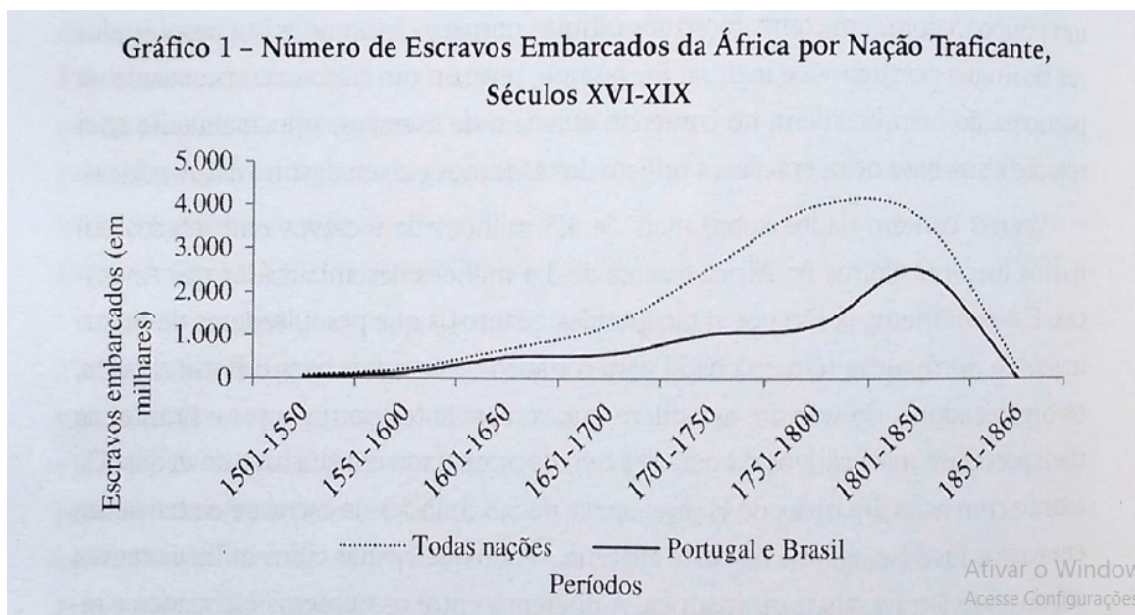
2.1 Um retrato da desigualdade racial no Brasil

Não é de hoje que se pode afirmar que o processo histórico de colonização do continente americano iniciado com a chegada de europeus no século XVI foi marcado por eventos que remetem à exploração não só territorial e de recursos, mas, sobretudo humana. Embora seja um tema de difícil tratamento em função da qualidade das fontes para períodos mais distantes, estimativas recentes auferidas mediante o *slavevoyages*¹, dão conta de que durante a vigência do tráfico para a América (1501-1866) o sequestro e o tráfico de pessoas africanas que embarcaram com vistas ao trabalho forçado chegam ao número aproximado de 12,5 milhões de seres humanos. Como demonstra Alexandre Ribeiro (RIBEIRO, 2011, p. 29-30), dentre os que saíram dos portos africanos, aproximadamente 10,5 milhões teriam sobrevivido à travessia do Atlântico e desembarcado em terras americanas, muito embora outros tantos tenham morrido logo após o desembarque.

Sabe-se também que ao longo deste processo o Brasil foi o principal destino de cativos africanos, tendo Rio de Janeiro, Salvador e Recife como principais áreas de desembarque. Na outra margem do Atlântico a centralidade está em Angola, que desponta como principal região

¹ Slave Voyages consiste no maior banco de dados sobre o Tráfico de Escravos Transatlântico na atualidade, com uma documentação que abrange quase 35.000 expedições negreiras ocorridas entre 1514 e 1866. Foram encontrados registros dessas viagens em arquivos e bibliotecas de todo o mundo atlântico. Eles fornecem informações sobre embarcações, povos escravizados, traficantes e proprietários de escravos, e rotas de comércio. Diferentes variáveis fornecem tanto os registros de cada viagem quanto permitem aos usuários procurar informações sobre uma viagem específica ou um determinado conjunto de viagens. O website disponibiliza plena interatividade para analisar os dados e relatar os resultados na forma de quadros estatísticos, gráficos, mapas ou linha do tempo. Contando com uma equipe interdisciplinar, Slave Voyages é produto de um esforço internacional que reuniu trabalhos de pesquisadores como Philip Curtin e Herbert S. Klein, de finais dos anos 60 e de outros como David Richardson e Jean Mettas nos anos 70 e 80 respectivamente. Atualmente tem como principal nome o pesquisador David Eltis da Universidade de Emory, contando também com a participação do brasileiro Daniel B. Domingues da Silva, pela Universidade de Rice, EUA. A Fundação Nacional para as Humanidades (National Endowment for the Humanities, Estados Unidos) tem sido o principal patrocinador deste projeto da Emory Center for Digital Scholarship. O Instituto Hutchins da Universidad de Harvard e o Instituto Wilberforce para o estudo da escravidão e sua emancipação da Universidade de Hull também tem apoiado o desenvolvimento deste projeto. Disponível em <https://www.slavevoyages.org/>. Acessado em 01/02/2020.

provedora de cativos para o Brasil. A seguir, observa-se a participação da Guiné, Costa da Mina e de Moçambique, que tiveram maior ou menor importância de acordo com o período estudado. Até o momento, sabe-se que dos cerca de 5,8 milhões de africanos que embarcaram em navios luso-brasileiros entre os séculos XVI e XIX, aproximadamente 4,8 milhões chegaram ao Brasil. No entanto, como destaca Daniel Domingues da Silva (SILVA, 2013, p. 53) os números obtidos através do *slavevoyages* podem ser ainda maiores, uma vez que inúmeras viagens não possuem registro.



Fonte: SILVA, Daniel B. Domingues da, 2013, p. 54.

A escravidão como forma de exploração está intimamente vinculada ao trabalho e possui enquanto principal característica a crença de que o escravo é uma propriedade. Paul Lovejoy afirma que na maior parte das vezes a escravidão se inicia com um ato violento na tentativa de captura do indivíduo. Aos senhores de escravo, por sua vez, era concedida a possibilidade do livre uso da coerção, que era utilizada de forma direta ou indireta. De forma direta na medida em que “[punia] os escravos que não cediam às suas ordens ou não desempenhavam as suas tarefas satisfatoriamente. Chibatadas, confinamento, privação de alimento, trabalho pesado extra e a capacidade de dispor dos escravos através da venda eram meios comuns de coerção” (LOVEJOY, 2002, p. 33). A coerção indireta atuava na medida em que o medo por si só, de estar à mercê do senhor de escravo, servia enquanto forma de manter a disciplina dos escravizados. Ainda nas palavras do autor: “uma característica peculiar à escravidão era essa absoluta falta de opção por parte dos escravos. Sua total subordinação aos caprichos do seu

senhor significava que aos escravos podia ser atribuída qualquer tarefa na sociedade ou na economia” (LOVEJOY, 2002, p. 34). Nota-se o caráter desumanizador imposto a tais sujeitos: a violência utilizada no sistema escravocrata, para além de física se infiltrava em diversas esferas a fim de suprimir a singularidade e a humanidade de tais povos.

O tráfico de cativos africanos foi estruturante e formador do Brasil enquanto território e sociedade. Como enfatiza Luís Felipe de Alencastro (2000, p.9), “a colonização portuguesa, fundada no escravismo, deu lugar a um espaço econômico e social bipolar, englobando uma zona de produção escravista situada no litoral sul da América do Sul e uma zona de reprodução de escravos centrada em Angola”. São justamente “essas duas partes unidas pelo oceano Atlântico que se completam num sistema de exploração colonial cuja singularidade ainda marca profundamente o Brasil contemporâneo” (ALENCASTRO, 2000, p. 9). Como bem expôs Alencastro em artigo na *Folha de São Paulo*² em 2010, no século XIX o Brasil era a principal nação que praticava o tráfico negreiro em larga escala. Como resultado da pressão inglesa, o Brasil decretou em 7 de novembro de 1831 uma lei proibindo ao comércio de africanos para o país.

Entretanto, 760 mil indivíduos vindos da África foram trazidos entre 1831 e 1856, num circuito de tráfico clandestino. Ora, a lei de 1831 assegurava a liberdade imediata aos africanos introduzidos no país após a proibição. A partir daí os alegados proprietários desses indivíduos livres eram considerados sequestradores, incorrendo nas sanções do artigo 179 do Código Criminal de 1830. Porém, o governo imperial anistiou, na prática, os senhores culpados do crime de sequestro, deixando livre curso ao crime correlato, a escravização de pessoas livres. Os 760 mil africanos desembarcados até 1856 – e a totalidade de seus descendentes – continuaram sendo mantidos ilegalmente na escravidão até 1888. Ou seja, boa parte das duas últimas gerações de indivíduos escravizados no Brasil não era escrava. Moralmente ilegítima,

² O artigo em questão é um resumo do parecer de Luís Felipe de Alencastro no Supremo Tribunal Federal, como representante da Fundação Palmares em março de 2010, no segundo dia de audiências no STF sobre as cotas raciais na Universidade de Brasília. Na ocasião, estava em debate a reserva de cotas de 20% do total das vagas oferecidas pela universidade a candidatos negros (dentre pretos e pardos). O Partido dos Democratas – DEM havia entra com uma ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) contra a aprovação das cotas raciais na UNB em 2009, alegando que a reserva de vagas feria um princípio constitucional ao criar determinações específicas por meio do poder público. O julgamento, que antecedeu a aprovação de lei de cotas a nível federal em 2012, é um marco na defesa de políticas públicas de reparação e ações afirmativas no país. O STF deu ganho de causa à UnB por unanimidade: 10 votos a 0. O relator foi o Ministro Ricardo Lewandowski. Apenas 1 ministro não teve direito a voto: Dias Toffoli não participou do julgamento porque elaborou parecer a favor das cotas quando era advogado-geral da União. O artigo está disponível em: Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0703201009.htm>>. Acesso em 02/02/2020. Para o parecer completo ver: ALENCASTRO, Luiz Felipe. “Cotas: prós e contras. Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal”. *Revista de História*, 27 abr. 2012.

a escravidão do Império era ainda – primeiro e sobretudo – ilegal. (ALENCASTRO, 2010, p. 1)

Como Alencastro (2010, p.1) demonstra, esse pacto entre os sequestradores e o Estado Imperial brasileiro “constitui o pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira. Firmava-se o princípio da impunidade e do casuísmo da lei. Conseqüentemente, não são só os negros brasileiros que pagam o preço da herança escravista”. O escravismo passou a ser substancial à organização das instituições nacionais. (ALENCASTRO, 2010, p. 1) O Brasil, além de ter sido o país que mais recebeu cativos africanos durante o período do tráfico, recebe também o vergonhoso “troféu” de ter sido o último país das Américas a abolir a escravidão – apenas em 1888, o que deixou marcas profundas no país e fez emergir uma sociedade extremamente desigual em termos sociais e raciais.

Ainda de acordo com Alencastro, além da continuidade do tráfico atlântico após a proibição de 1831 e que afetou as gerações seguintes, o sistema escravista brasileiro nos deixou outras duas deformidades: a violência policial e o precário estatuto da cidadania. No primeiro caso, a Constituição de 1824 garantia a extinção das punições físicas para homens livres, preservando suas liberdades e dignidades numa espécie de aceno às ideias liberais em difusão. Entretanto, o código criminal à época reatualizou a prática da pena de tortura contra os escravizados, garantindo o castigo físico sem privar o senhor do usufruto do trabalho do cativo. Oficializada, essa prática punitiva atingiu as camadas desfavorecidas, em sua imensa maioria ligada umbilicalmente ao cativo. Inegavelmente, este tipo de herança maldita ainda se faz presente no país, travando o advento de uma política fundada na liberdade individual e nos direitos humanos. No segundo caso, até a Lei Saraiva (1881), os analfabetos que pudessem comprovar renda mínima de 100 mil réis anuais, incluindo negros alforriados nascidos no Brasil, podiam ser eleitores de primeiro grau, que elegiam eleitores de segundo grau, os quais podiam eleger e ser eleitos parlamentares. Como demonstra Alencastro,

[...] depois de 1881, foram suprimidos os dois graus de eleitores. Em 1882, o voto dos analfabetos foi vetado. Decidida no contexto pré-abolicionista, a proibição buscava barrar o acesso do corpo eleitoral aos libertos. Gerou-se uma infracidadania que perdurou até 1985, quando foi autorizado o voto do analfabeto. Mas a exclusão foi mais impactante na população negra, em que o analfabetismo registrava, e continua registrando, taxas proporcionalmente mais altas do que entre os brancos. Nascidas no século XIX, as arbitrariedades engendradas pelo escravismo submergiram o país inteiro. Por essa razão, ao agir em sentido contrário, a redução das discriminações que ainda pesam sobre os negros consolidará nossa democracia. (ALENCASTRO, 2010, p. 1-2)

Refletindo sobre o acesso à instrução formal no século XIX, observamos diversas estratégias no sentido de dificultar o acesso de pessoas negras (ainda que livres ou libertas) à educação e, conseqüentemente, à possibilidade de alcançar novos patamares que não àqueles postos servis ao qual o negro era submetido. Em decreto estabelecido em 1854, é posto que escolas públicas do país não estavam autorizadas a matricular escravos em suas instituições. Além disso, a instrução da população adulta e negra dependia da disponibilidade dos professores e em 1878 o decreto nº7.0311-A, indica que, negros poderiam apenas estudar no período noturno (BRASIL, 2004, p.7).

Mesmo a conquista da abolição do sistema escravocrata em 1888 não gerou, automaticamente, o fim de práticas racistas e excludentes. Fica evidente não apenas a perpetuação de formas excludentes em relação aos negros como também o privilégio concedido à população branca. De modo que “a discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros” (SANTOS, 2005, p. 21). O Estado brasileiro após o decreto da lei áurea em 1888 não criou mecanismos de reparação ou de inserção da população negra e afrodescendente, por outro lado, sabe-se que

[...] nos períodos do final do Império e início da República, os imigrantes tiveram investimento do Estado brasileiro para que pudessem se adaptar no país, enquanto os negros, que por tanto tempo foram mão de obra gratuita, acabaram renegados à falta escolarização e marginalização social pela ausência de políticas públicas (NUNES, 2019, p. 206).

A fim de converter essa situação desfavorável para a comunidade afro-brasileira, os movimentos sociais negros representam um importante instrumento para a concretização das atuais políticas públicas. Aqui cabe lembrar um dos mais importantes eventos organizados pelo movimento negro no intuito de discutir e promover práticas antirracistas. A *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida* ocorreu no ano de 1995 em Brasília. Dentre as diferentes pautas trazidas pelo evento cabe destacar aquelas referentes à educação. São elas:

- Implementação da *Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino*.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.

- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005, p. 25).

Neste sentido, o impulso para o desenvolvimento de estratégias que atuem contra uma sociedade racista, bem como a promoção de práticas que possibilitem a inclusão sadia da população negra na sociedade é uma demanda que surge enquanto luta nos movimentos sociais, para então ser absorvida pelo Estado brasileiro. Assim sendo, a partir da Constituição Federal de 1988 há um movimento no sentido de promover a igualdade entre os sujeitos no seio da nação, de reparar os descendentes de africanos dos inúmeros danos psicológicos, econômicos, políticos e sociais que seus ancestrais sofreram e que, de certa forma, repercutem até os dias atuais.

Tendo em vista a situação segundo a qual o país se respaldou durante séculos em modelos excludentes de desenvolvimento, o Ministério da Educação tem sido provocado a atuar no sentido de reparar, na medida do possível, as injustiças históricas sofridas pela população negra. Ou seja, trata-se de tentar reparar, compensar, restituir, através de determinadas ações afirmativas, a possibilidade da negra e o do negro ascender em diversas áreas da sociedade conforme lhe convém, sem a barreira do racismo, a fim de promover a sua inserção social. Ações afirmativas são, portanto, estratégias políticas que atuam no sentido de eliminar o preconceito através de táticas que visam reparar as desigualdade sofridas por minorias discriminadas. A partir dos anos 60, devido à demanda popular, as ações afirmativas ampliaram sua abrangência e atuaram em outros meios que não só o trabalhista em busca da promoção da igualdade de raça, sexo, etnia e religião. Aqui vale sublinhar a importância da Conferência de Durban, realizada entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Tal encontro reuniu na África do Sul diversos representantes de diferentes países. O Brasil marcou presença com membros não apenas do Estado como também de Movimentos Sociais e ONGs. Em material dedicado ao assunto os autores Thomaz e Nascimento pontuam o objetivo circunscrito pelo evento:

Um de seus principais propósitos foi o de fornecer a uma opinião pública mundial crescentemente sensibilizada pelas intrincadas interações entre distintos fenômenos associados ao racismo e à discriminação racial um conjunto de subsídios normativos elaborados em torno do emprego de instrumentos mais eficazes no combate a suas manifestações contemporâneas (THOMAZ; NASCIMENTO, 2003, p. 1).

Assim sendo, destaca-se o empenho de promover estratégias eficazes de combate à discriminação, dado a insistência de práticas excludentes que promovem a marginalização dos diferentes povos. Dentre os temas abordados podemos identificar: “o tráfico transatlântico de escravos, o antissemitismo, a islamofobia, a discriminação contra roms (ciganos), a discriminação de gênero, a segregação de castas, a marginalização de povos indígenas, a discriminação de migrantes” entre outros (THOMAZ; NASCIMENTO, 2003, p. 9).

A Conferência, através de suas pautas e reivindicações, reforçou e ressaltou a urgência da implementação de políticas públicas compensatórias – ainda inexistentes no Brasil. Rafael Trapp (TRAPP, 2014, p. 98-99) confirma: “para o Movimento Negro, a Conferência de Durban é considerada como um ponto fulcral na história do antirracismo no Brasil, principalmente do ponto de vista político – e mais ainda em relação às políticas públicas antirracistas e de ação afirmativa”. É possível afirmar que a efetivação de políticas públicas na atualidade tais como a lei 10.639/2003 ampliada para 11.645/2008, bem como o sistema de cotas,³ por exemplo, devem sua concretização às discussões elaboradas nesse evento, bem como ao calendário de práticas antirracistas por ele proposto. Trata-se de um momento divisor de águas na história do Brasil, uma vez que a partir dele “a identidade negra sobrepuja a identidade nacional” gerando novos espaços luta antirracista onde antes se negava a existência de preconceito (TRAPP, 2014, p. 103).

A implementação da Lei 10.639/2003, ampliada com a Lei 11.645/2008 que inclui a população indígena, modifica a Lei de Diretrizes de Bases da Educação ao acrescentar e ao tornar obrigatório o ensino da História da África e das Culturas afro-brasileira e indígenas, tanto em instituições públicas quanto em particulares. A lei tem o caráter reparador, na medida em que o Estado assume suas práticas excludentes e de manutenção de privilégios da população branca. A luta por igualdade e por um Estado democrático de direito é recente, o que torna ainda mais importante a efetivação de políticas afirmativas.

³ A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em 02/02/2020.

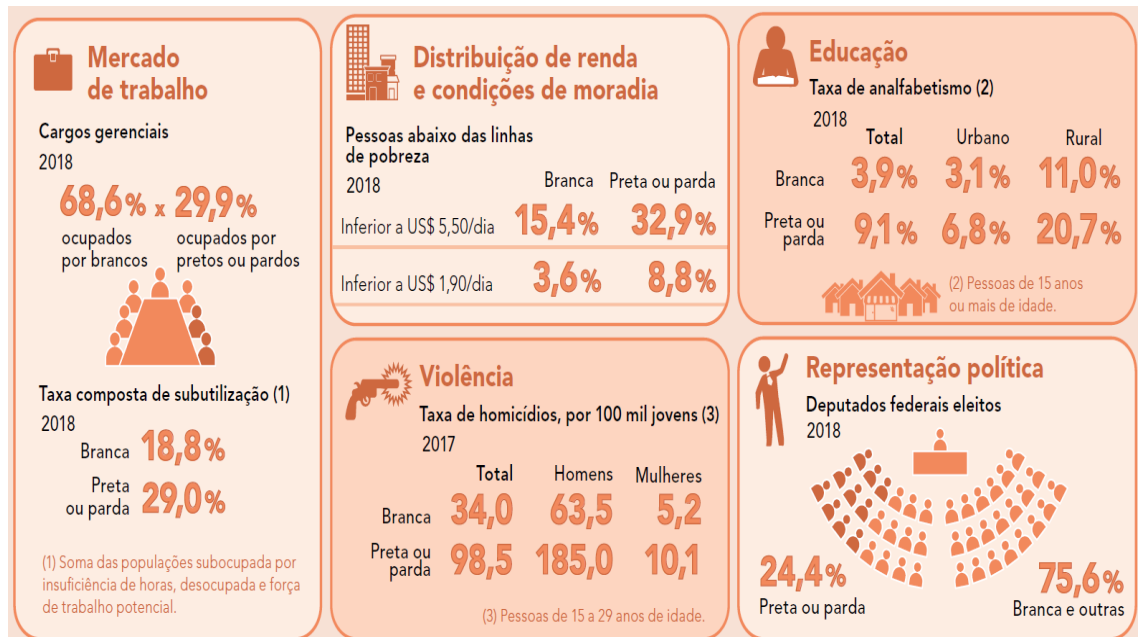
De acordo com dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE*, realizada em 2018 e divulgada ano passado, a sociedade brasileira possui cerca de 56,10% de pessoas que se declaram negras (pretas e pardas). Como se vê pelos dados, dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros – que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos – são, portanto, a maioria da população. Mas a maioria numérica não as impede de conviver com práticas racistas (AFONSO, 2019, p. 1).

Em uma “análise focalizada nas desigualdades sociais por cor ou raça, a partir da construção de um quadro composto por temas essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira, como mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia, e educação” os efeitos de racismo são nítidos e perversos. Esses são temas contemplados no Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), aprovado pela ONU em 2013, “com o objetivo de promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais dessa população” (IBGE, 2019, p. 1-2).

A partir da coleta de dados estatísticos de diferentes pesquisas, a Agência Lupa trouxe uma interessante matéria intitulada *Dia da consciência negra: números expõe a desigualdade racial no Brasil*.⁴ Os dados do IBGE divulgados pela jornalista Nathália Afonso desnudam uma realidade fortemente influenciada por mais de 300 anos de passado escravocrata no Brasil. Um diagnóstico do Brasil profundo.

⁴ Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>>. Acesso em 01/02/2020.

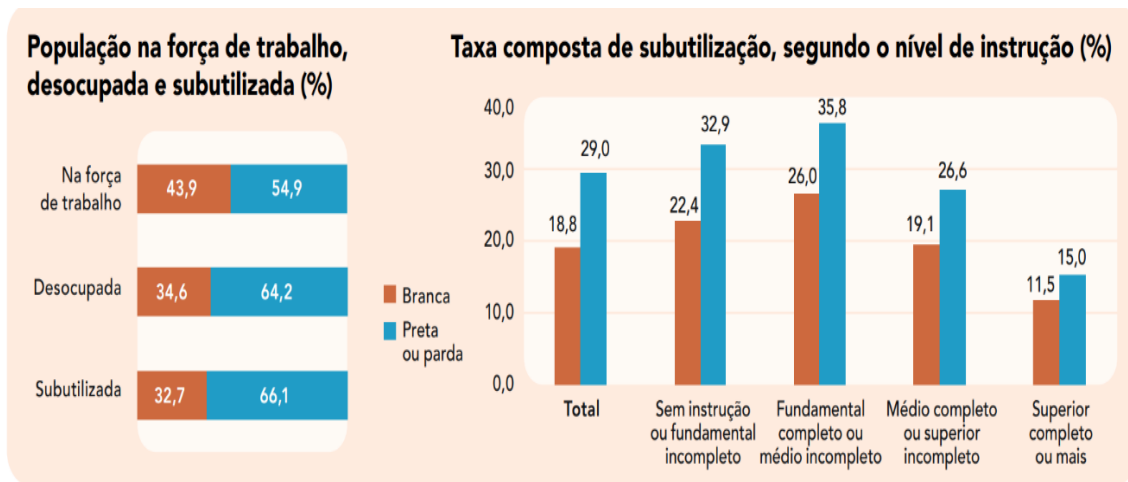
Gráfico 1: A desigualdade racial em diferentes esferas da sociedade



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Em relação ao mercado de trabalho, por exemplo, o IBGE mostrou que em 2018, os negros eram a maior parte da força de trabalho no Brasil – 54,9%. Entretanto, proporcionalmente, representavam cerca de dois terços das pessoas desocupadas e subocupadas – 64,2%. Sendo também a parcela da população que mais sofre com a informalidade crescente nos últimos anos. Em 2018, 47,3% das pessoas ocupadas pretas ou pardas estavam em trabalhos informais. Entre os brancos, o percentual de pessoas em ocupações informais era menor: 34,6% (IBGE, 2019, p. 2).

Gráfico 2: A desigualdade racial no mundo do trabalho



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

De acordo com o Instituto Ethos⁵, em pesquisa feita em 2016 para traçar um perfil social, racial e de gênero nas 500 maiores empresas do Brasil, comprova-se uma desigualdade entre negros e brancos que se materializa numa espécie de afunilamento hierárquico. Assim, a participação no quadro funcional é de 35,7%, decrescendo progressivamente para 25,9% na supervisão, 6,3% na gerência e apenas 4,7% no quadro executivo. No conselho de administração mantém-se o mesmo patamar com 4,9%. Vê-se logo, à medida que se alcançam níveis mais elevados do quadro de pessoal a participação de negros e negras se torna cada vez mais escassa. O processo é tal que resulta em diferença, entre brancos e negros, de 94,2% no quadro executivo e 94,8% no conselho de administração. Já, quando se observa a participação no nível dos trainees e estagiários, os números ficam em 58,2% e 57,5%, respectivamente (ETHOS, 2016, p. 22).

⁵ A pesquisa foi feita em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a ONU Mulheres e com a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) da Cidade de São Paulo. Em cooperação com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

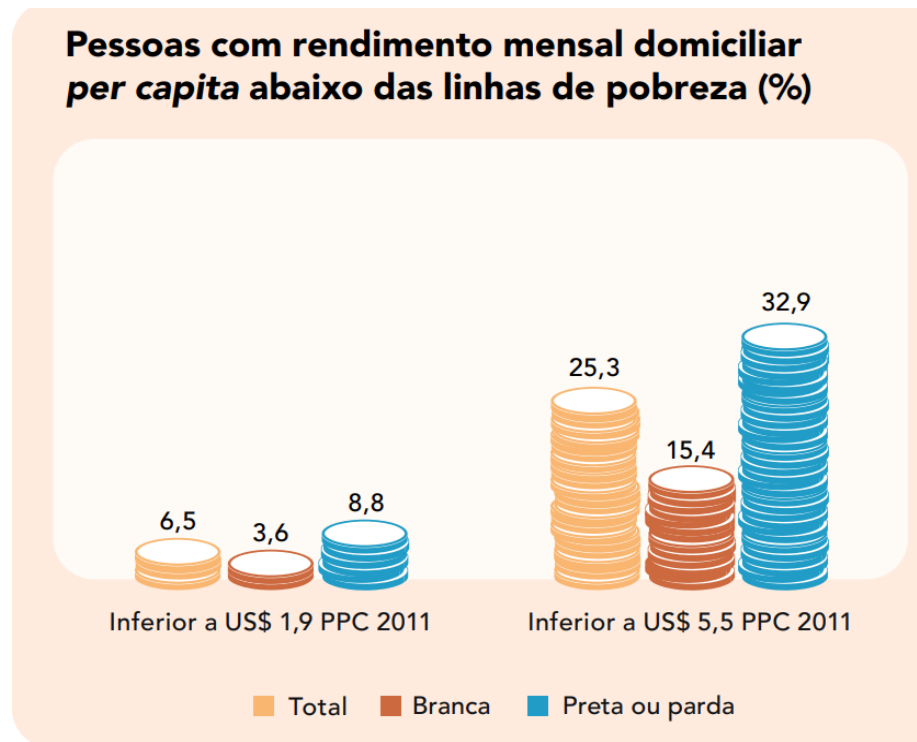
Tabela 1 - Composição por cor ou raça nas diferentes profissões

Distribuição do pessoal por cor ou raça (%)	Brancos	Total negros	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas
Conselho de Administração	95,1	4,9	0,0	4,9	0,0	0,0
Quadro Executivo	94,2	4,7	0,5	4,2	1,1	0,0
Gerência	90,1	6,3	0,6	5,7	3,5	0,1
Supervisão	72,2	25,9	3,6	22,3	1,8	0,1
Quadro Funcional	62,8	35,7	7,0	28,7	1,3	0,2
Trainees	41,3	58,2	2,5	55,7	0,5	0,0
Estagiários	69,0	28,8	4,4	24,4	2,0	0,2
Aprendizes	41,6	57,5	12,2	45,3	0,5	0,4

Fonte: Instituto Ethos. *Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas*, 2016.

Segundo o IBGE, o rendimento médio domiciliar *per capita* de pretos e pardos era de R\$ 934 em 2018. Enquanto, neste mesmo ano, os brancos ganhavam quase o dobro: R\$ 1.846, em média. Vale ressaltar que entre os 10% da população brasileira que têm os maiores rendimentos do país, só 27,7% são negros. No que se refere às taxas de pobreza e de pobreza extrema os números para a população negra são bem maiores. De acordo com a pesquisa, 15,4% dos brancos viviam com menos de US\$ 5,50 por dia no Brasil em 2018. Já entre pretos e pardos, o percentual chegava a 32,9% da população. Com relação à pobreza extrema, 8,8% da população negra no Brasil vivia com menos de US\$ 1,90 por dia – enquanto 3,6% da população branca eram vitimadas pela miséria. Os valores, em dólares, são adotados pelo Banco Mundial para indicar a linha de pobreza em economias médias, como a brasileira (IBGE, 2019, p. 5).

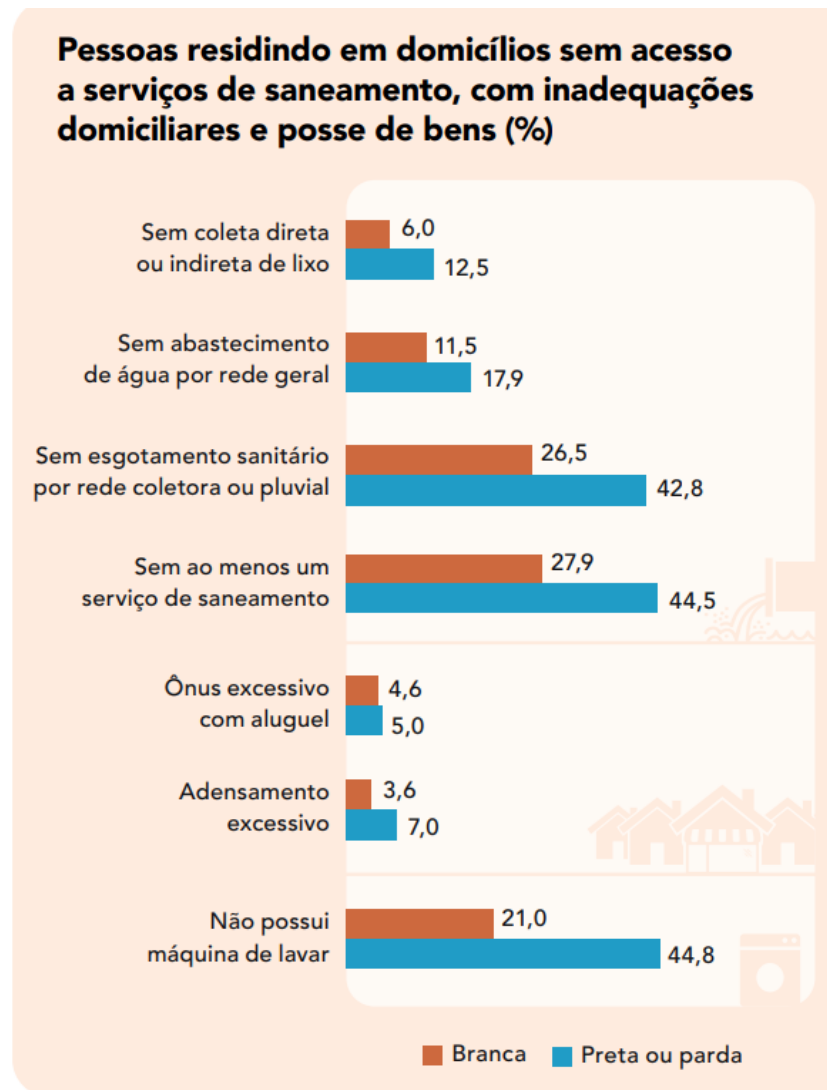
Gráfico 3: A raça e a miséria



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Indicadores como ocupação no mercado de trabalho, distribuição de renda e moradia, taxas de analfabetismo, vítimas de homicídios, composição da população carcerária, representação política, entre outros, permitem fazer um diagnóstico dos principais problemas sociais no país, atrelado à desigualdade racial. “No que diz respeito às condições de vida, as desigualdades por cor ou raça revelam-se também nas condições de moradia, tanto na distribuição espacial dos domicílios, como no acesso a serviços, quanto nas características individuais dos domicílios” (IBGE, 2019, p. 5).

Gráfico 4: Raça e moradia



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

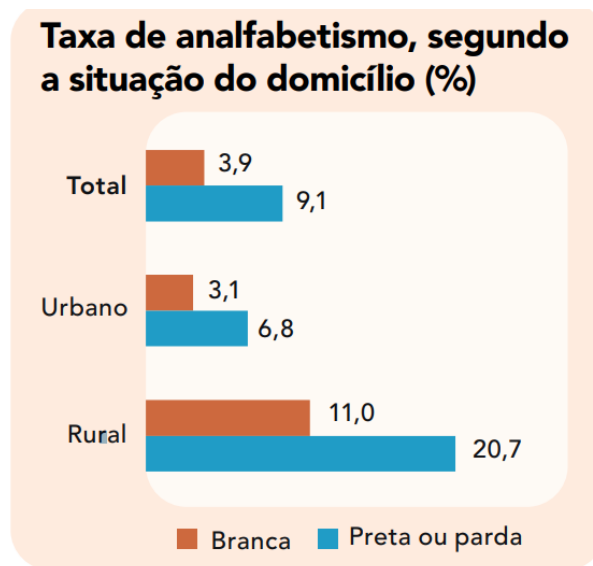
No Brasil, a chance de uma pessoa preta ou parda residir em um local precário, sem uma cobertura adequada de serviços de saneamento básico é maior do que entre as pessoas brancas. Conforme divulgado pelo IBGE,

verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças. Esta dura realidade tem impacto direto na proliferação de doenças e conseqüentemente em causa de mortalidade infantil que seriam perfeitamente evitáveis (IBGE, 2019, p. 5).

Os números em relação à educação também são alarmantes. Conforme os dados do IBGE, “embora tenha diminuído entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos, de 2016 a 2018,

ainda é mais forte que entre os brancos. A proporção de pessoas pretas ou pardas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola caiu de 30,8% para 28,8%, mas a proporção de pessoas brancas na mesma situação, em 2018, era 17,4%.” No que diz respeito ao analfabetismo entre negros de 15 anos ou mais os números também vêm diminuindo nos últimos anos – de 9,8% em 2016 para 9,1% em 2018. Mas ainda assim, é maior do que o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos da mesma idade, que ficou em 3,9% no ano passado (IBGE, 2019, p. 7).

Gráfico 5: Raça e o analfabetismo



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

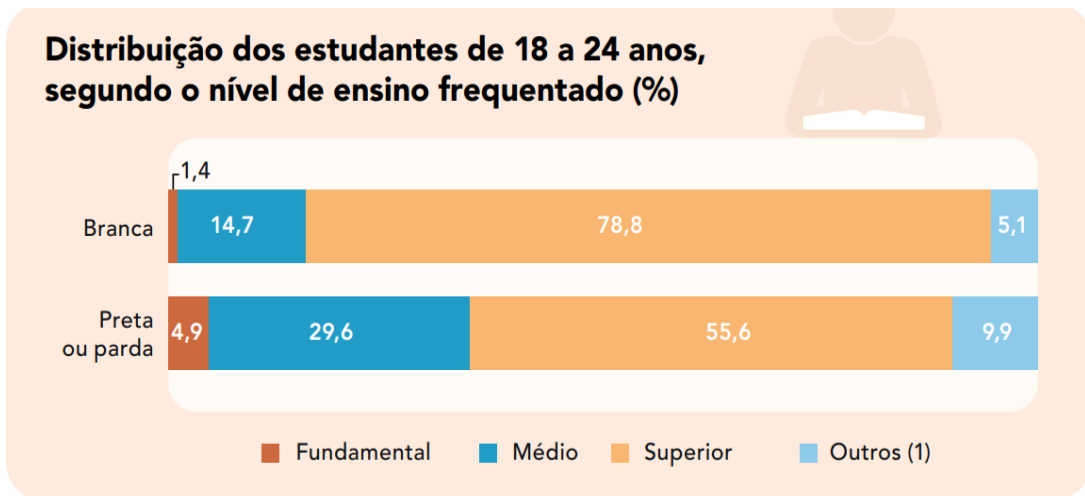
Nota: Pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Como aponta Afonso, de acordo com

o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, organizado pela ONG Todos Pela Educação, a taxa de alfabetização que mais cresceu no período de 2012 a 2018 foi a de pretos. Em 2012, 87,7% deles estavam alfabetizados. Em 2018, a taxa subiu para 91%. Entre os pardos, o índice era de 88,1% em 2012 e passou a 90,9% em 2018 (AFONSO, 2019, p. 14).

Sem dúvida, a erradicação do analfabetismo, meta estabelecida pelo Brasil no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece o ano de 2024 como limite para a conclusão do objetivo, passa inevitavelmente pelo combate à desigualdade racial. O número de pretos e pardos de 18 a 24 que estavam estudando também aumentou no ano passado: de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018. No entanto, ainda é menor do que o de estudantes brancos da mesma idade: estes chegaram a 78,8% em 2018 (IBGE, 2019, p. 8).

Gráfico 6: Raça e a formação educacional

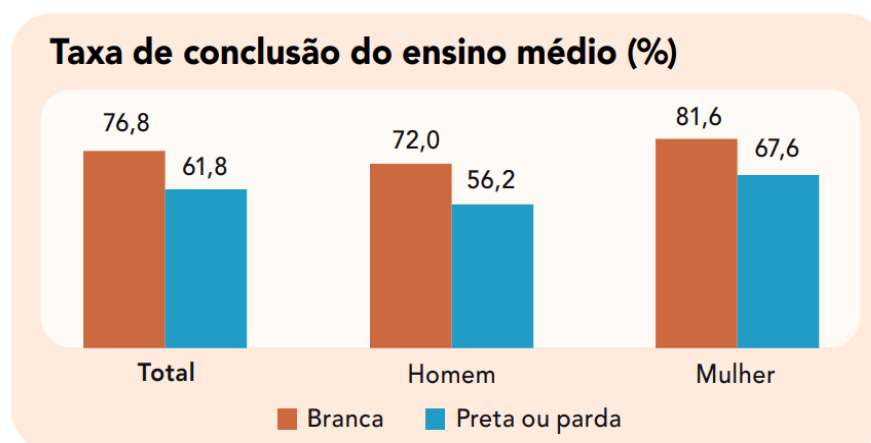


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

(1) Inclui alfabetização de jovens e adultos e educação de jovens e adultos do ensino fundamental ou ensino médio.

Um fator que nos ajuda a compreender tais resultados é o fato de uma maior proporção de jovens pretos ou pardos não conseguirem continuar os estudos por terem que trabalhar ou procurar trabalho. Em 2018, entre jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estavam frequentando a escola por tais motivos, 61,8% eram pretos ou pardos (IBGE, 2019, p. 8).

Gráfico 7: Raça e conclusão do ensino médio



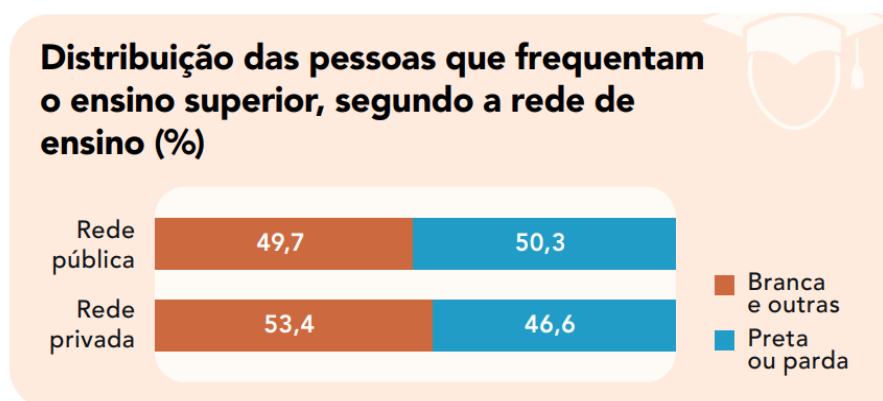
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 20 a 22 anos de idade.

No cenário atual, mesmo uma boa notícia como o fato de que pela primeira vez na história do Brasil, os negros terem se tornado maioria no ensino público superior merece algumas

ressalvas. Segundo o IBGE, em 2018, 50,3% dos estudantes das instituições públicas eram pretos ou pardos. É importante explicar que a maioria dos negros que estão no ensino superior no Brasil estudam em universidades particulares, fruto da expansão do FIES⁶, criado em 2001 e do PROUNI⁷, em 2005. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2018, fornecida pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira dos 591 mil pretos que cursavam o ensino superior, 66,86% frequentavam instituições privadas. Entre os 2,4 milhões de pardos em instituições de ensino superior, 73,54% estavam em rede privada (AFONSO, 2019, p. 16). Ou seja, a população negra, majoritariamente mais vulnerável economicamente, precisa de mecanismos que possibilitem não só o acesso ao nível superior, como também garantias de permanência na instituição de ensino ao longo da sua formação universitária.

Gráfico 8: Raça e ensino superior



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

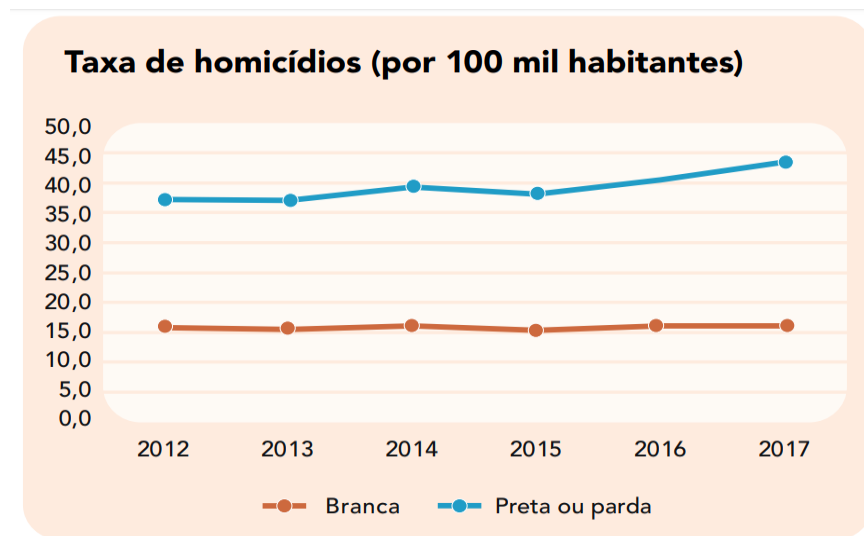
Quando passamos para uma análise sobre segurança pública, os números são estarrecedores. Segundo o Atlas da Violência publicado em 2019, 75,5% das pessoas assassinadas no país em 2017 eram pretas ou pardas – o equivalente a 49.524 vítimas. Entre

⁶ FIES é o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior, criado pelo MEC (Ministério de Educação) em 2001, tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. Retirado de: <http://fies.mec.gov.br/> Acessado em 02/02/2020.

⁷ PROUNI – Programa Universidade Para Todos, do Ministério da Educação, é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Implantado em 2005, beneficia estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio e candidatos com cotas afirmativas, isto é, garantindo vagas para estudantes da raça negra, índios e pessoas com deficiência. Professores da rede pública que estejam ativos no quadro de pessoal podem se candidatar a cursos de licenciatura, como Normal Superior e Pedagogia, sem necessidade de comprovação de renda. Retirado de: <http://siteprouni.mec.gov.br/> Acessado em 02/02/2020.

2007 a 2017 a taxa de homicídios de negros cresceu 33,1%, enquanto a de brancos aumentou 3,3%. Ou seja, entre os negros estão não só os que mais morrem, mas também a população em que a taxa de mortes violentas mais cresce no país (AFONSO, 2019, p. 9).

Gráfico 9: A taxa de homicídio por raça



Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.

Como se observa no gráfico acima, a taxa de homicídios

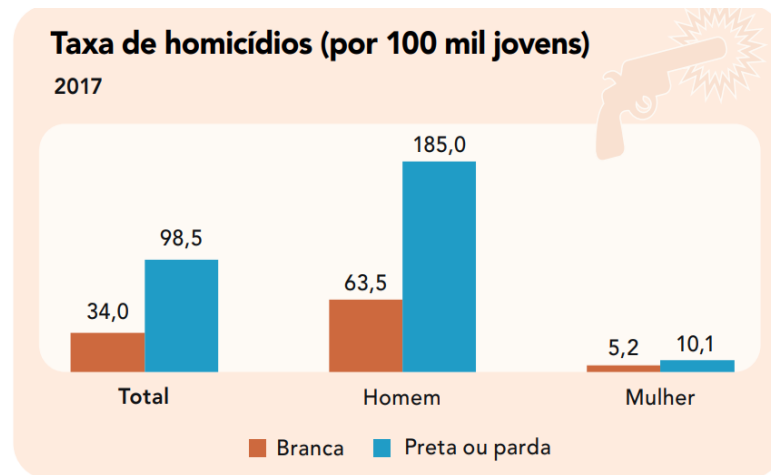
foi 16,0 entre as pessoas brancas e 43,4 entre as pretas ou pardas a cada 100 mil habitantes em 2017. Em outras palavras, uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca. A série histórica revela ainda que, enquanto a taxa manteve-se estável na população branca entre 2012 e 2017, ela aumentou na população preta ou parda nesse mesmo período, passando de 37,2 para 43,4 homicídios por 100 mil habitantes desse grupo populacional, o que representa cerca de 255 mil mortes por homicídio registradas no Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM, do Ministério da Saúde, em seis anos (IBGE, 2019, p. 9).

As altas taxas de homicídios trazem, além do sofrimento físico e psicológico, impactos sociais e econômicos: “resultam em falta de confiança nas instituições, requerem a administração de um extenso sistema de justiça criminal, ampliam os gastos com saúde e implicam em perda de produtividade econômica, em especial quando essas taxas atingem com mais intensidade a população jovem” (IBGE, 2019, p. 8).

No Brasil, justamente a maior taxa de homicídios incide sobre a população jovem, de 15 a 29 anos de idade: 69,9 homicídios a cada 100 mil jovens em 2017. Em todos os grupos etários, a taxa de homicídios da população preta ou parda superou a da população branca, contudo, é preciso destacar a violência letal a que os jovens pretos ou pardos de 15 a 29 anos estão submetidos: nesse grupo, a taxa chegou a 98,5 em

2017, contra 34,0 entre os jovens brancos. Considerando os jovens pretos ou pardos do sexo masculino, a taxa, inclusive, chegou a atingir 185,0 (IBGE, 2019, p. 10).

Gráfico10: A taxa de homicídio por raça

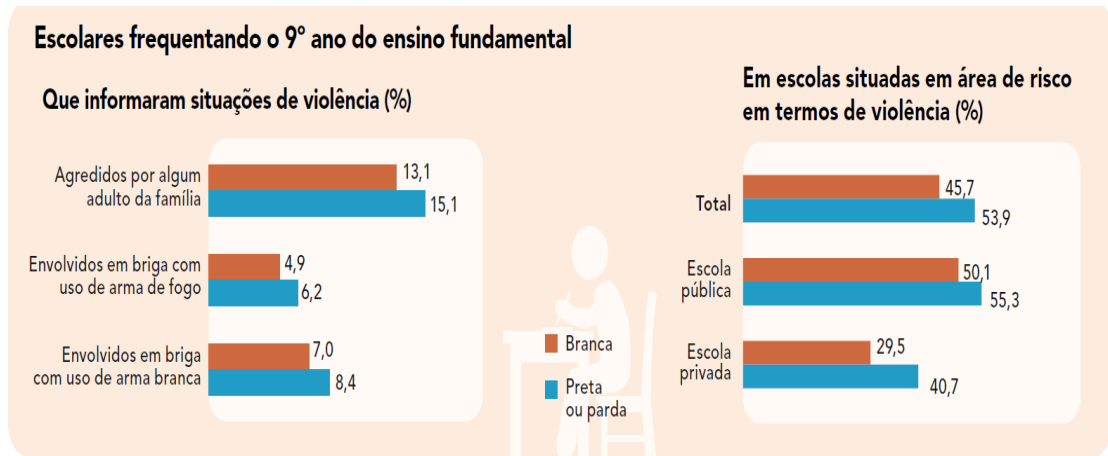


Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.

Nota: Pessoas de 15 a 29 anos de idade.

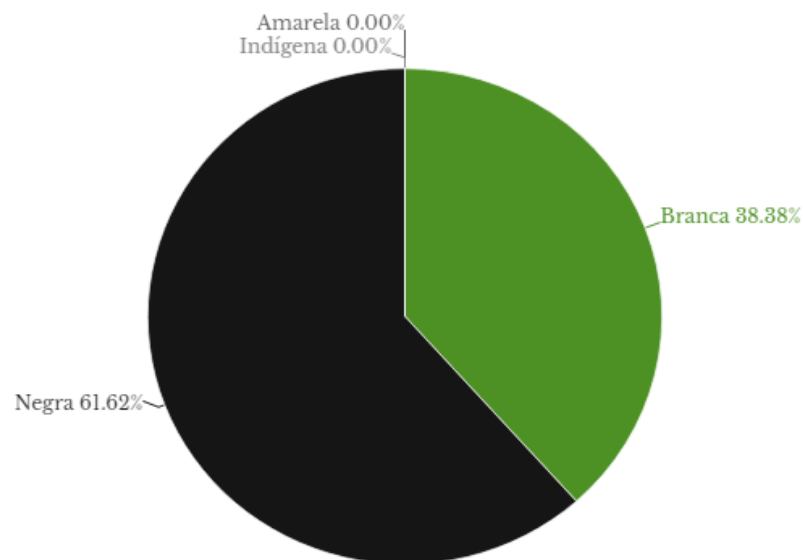
Outro dado interessante diz respeito à violência não letal na juventude. Essa produz efeitos a longo prazo, como depressão, dependência química, dificuldades de aprendizagem e suicídio. O envolvimento em infrações e crimes também estão atrelados à violência não letal sofrida durante a infância e juventude. esse processo resulta numa sociedade doente, segregada e violenta. Uma pesquisa realizada em 2015 pelo IBGE (IBGE, 2019, p. 10), a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, mostrou que pretos ou pardos “vivenciavam mais experiências violentas do que os brancos, e esses resultados se mantêm mesmo quando a comparação se dá entre estudantes da mesma rede de ensino (pública ou privada)”.

Gráfico 11: Raça e violência entre jovens do ensino fundamental



Ainda em relação à violência no país, pode-se dizer que negros também são os que mais morrem em decorrência das ações de agentes de segurança do Estado, sobretudo em favelas e áreas periféricas. Assustadoramente, 74,5% das pessoas assassinadas em intervenção policial são pretas ou pardas, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019 (AFONSO, 2019, p. 10).

Gráfico 12: Femicídio no Brasil por raça ou cor



Fonte: *Atlas da Violência*, 2019. Apud.: AFONSO, 2019, p. 12.

Como se pode ver no gráfico acima, os casos de feminicídio colocam as mulheres negras como o principal grupo de risco. Segundo o Atlas da Violência de 2019, a taxa de assassinatos

dessas mulheres cresceu 29,9% de 2007 a 2017. No mesmo período, o índice de homicídio de mulheres não-negras cresceu 4,5%. Já. Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019 mostram que 61% das mulheres que sofreram feminicídio no Brasil eram negras (AFONSO, 2019, p. 11).

Fruto de uma sociedade excludente e racista, a comunidade carcerária no Brasil tem aumentado vertiginosamente. E como produto desse processo de encarceramento em massa, negros são a maioria entre as pessoas presas. O levantamento nacional de informações penitenciárias divulgado recentemente pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública aponta que 61,6% dos detidos no país eram pardos ou pretos em junho de 2017. Os brancos representavam 34,38% dos presos⁸ (AFONSO, 2019, p. 12).

Em matéria publicada no Portal de notícias G1 em 2019,⁹ pode-se constatar que num conjunto de mais de 810 mil pessoas privadas de liberdade naquele ano, a maior parte dos presos no Brasil são jovens, pretos ou pardos e com baixa escolaridade. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, a população carcerária no Brasil, que já é a terceira maior do planeta, cresce a um ritmo de 8,3% ao ano, podendo chegar a 1 milhão e 500 mil pessoas em 2025 (BARBIÉRI, 2019, p. 2).

A quantidade negros e negras no Legislativo e no Judiciário nos diz muito sobre desigualdade racial: uma maioria sub-representada numericamente. Conforme o IBGE,

a promoção dos direitos da população preta ou parda e outras minorias passa pela ampliação de sua participação nos processos de planejamento de políticas e tomadas de decisão, o que costuma ser internacionalmente medido por sua representação nos parlamentos nacionais e órgãos legislativos de abrangência local. Contudo, a participação de minorias – em termos de cor, raça ou etnia, bem como de gênero,

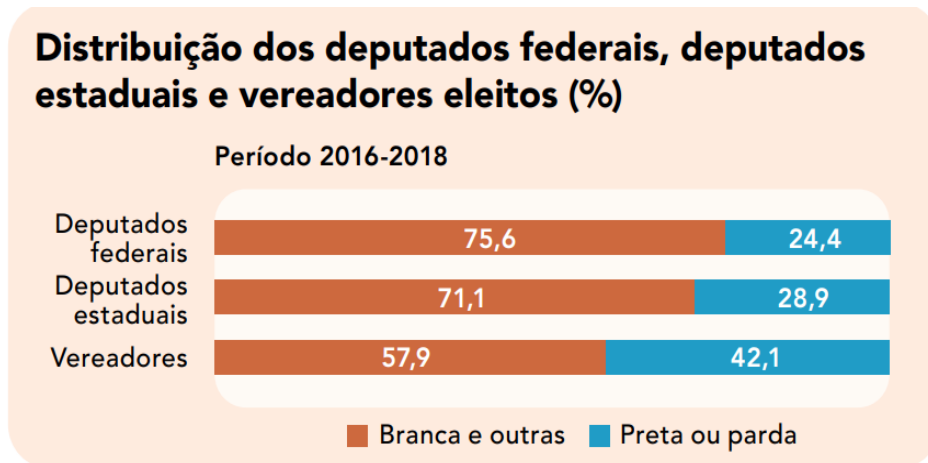
⁸ Salienta-se que não são contempladas neste relatório as pessoas monitoradas exclusivamente pelo Poder Judiciário, uma vez que os dados são coletados com os órgãos penitenciários. Um exemplo é a parcela da população privada de liberdade em regime aberto que tem vínculo direto com as Varas de Execução Penal, sem o intermédio do órgão penitenciário. Ressalta-se também que os dados apresentados a seguir não incluem as pessoas custodiadas nas carceragens das delegacias da Segurança Pública: a) Estabelecimentos Penais (Seção 3); b) Ocupação (Seção 4); c) Perfil Da População Prisional (Seção 5); d) Gestão De Serviços Penais e Garantias De Direitos (Seção 6) e e) Sistema Penitenciário Federal (Seção 7). In: *Levantamento nacional de informações penitenciárias, atualização junho de 2017*. MOURA, Marcos Vinícius (Org.). Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>>. Acesso em 12/1/2020

⁹ Fonte: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/17/cnj-registra-pelo-menos-812-mil-presos-no-pais-415percent-nao-tem-condenacao.ghtml>>. Acesso em 12/1/2020

linguística e religiosa – nos parlamentos ainda é restrita, o que reflete as desvantagens (...) materializadas em indicadores sociais (IBGE, 2019, p. 11).

Apesar de constituir 55,8% da população, negros no Brasil representam 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos em 2018 e 42,1% dos vereadores eleitos em 2016. Por outro lado, é preciso ressaltar, que há uma proporção maior de candidaturas de pessoas pretas ou pardas para deputado federal (41,8%), deputado estadual (49,6%) e vereadores (48,7%) do que candidatos efetivamente eleitos. Ou seja, a sub-representação desse grupo populacional não está atrelada unicamente ausência de candidaturas, pelo menos nas eleições de 2014 a 2018 (IBGE, 2019, p. 11).

Gráfico 13: Raça e representação parlamentar

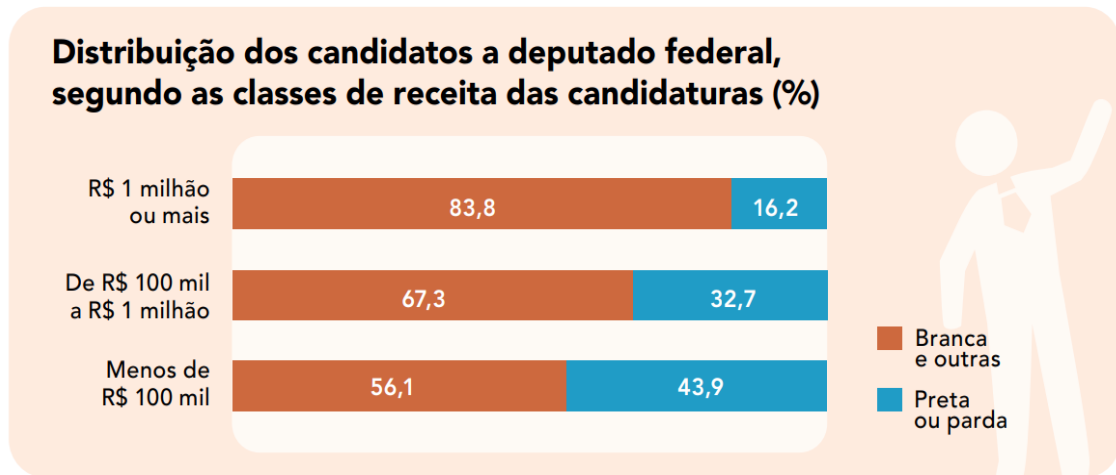


Fonte: BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Repositório de dados eleitorais*. Brasília, DF: TSE, [2019]. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais-1/repositorio-de-dados-eleitorais>. Acesso em: jul. 2019.

Fonte: IBGE, 2019, p. 11.

Entre os fatores que podem ajudar a explicar tais discrepâncias estão: a escassez de recursos financeiros como um elemento que diminui as chances de sucesso eleitoral (entre as candidaturas que dispuseram de receita igual ou superior a R\$ 1 milhão, apenas 16,2% eram de pessoas pretas ou pardas); a dificuldade de se reverter um quadro onde candidatos vitoriosos, em grande medida, atuam ou já atuaram como parlamentar; e por último, a desvantagem das mulheres pretas ou pardas no quesito representação, tanto em comparação aos homens de mesma cor ou raça, quanto em relação às mulheres brancas. Em 2018, as mulheres pretas ou pardas constituíram 2,5% dos deputados federais e 4,8% dos deputados estaduais eleitos, e, em 2016, 5,0% dos vereadores (IBGE, 2019, p. 12).

Gráfico 14: Raça e representação na luta parlamentar



Fonte: BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Repositório de dados eleitorais*. Brasília, DF: TSE, [2019]. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais-1/repositorio-de-dados-eleitorais>. Acesso em: jul. 2019.

Apud.: IBGE, 2019, p. 12.

No Judiciário, a desigualdade racial também se expressa de maneira contundente. Recentemente foi feita uma pesquisa sobre a desigualdade racial na carreira da magistratura no período de 1988 a 2015, com foco nos cinco tribunais superiores brasileiros: Supremo Tribunal Federal (STF), Superior Tribunal de Justiça (STJ), Tribunal Superior do Trabalho (TST), Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e Superior Tribunal Militar (STM). Foram coletados dados estatísticos divulgados pelos órgãos do Poder Judiciário e informações constantes nos websites dos tribunais superiores quanto aos ministros em exercício a partir de outubro de 1988. De acordo com o GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa),

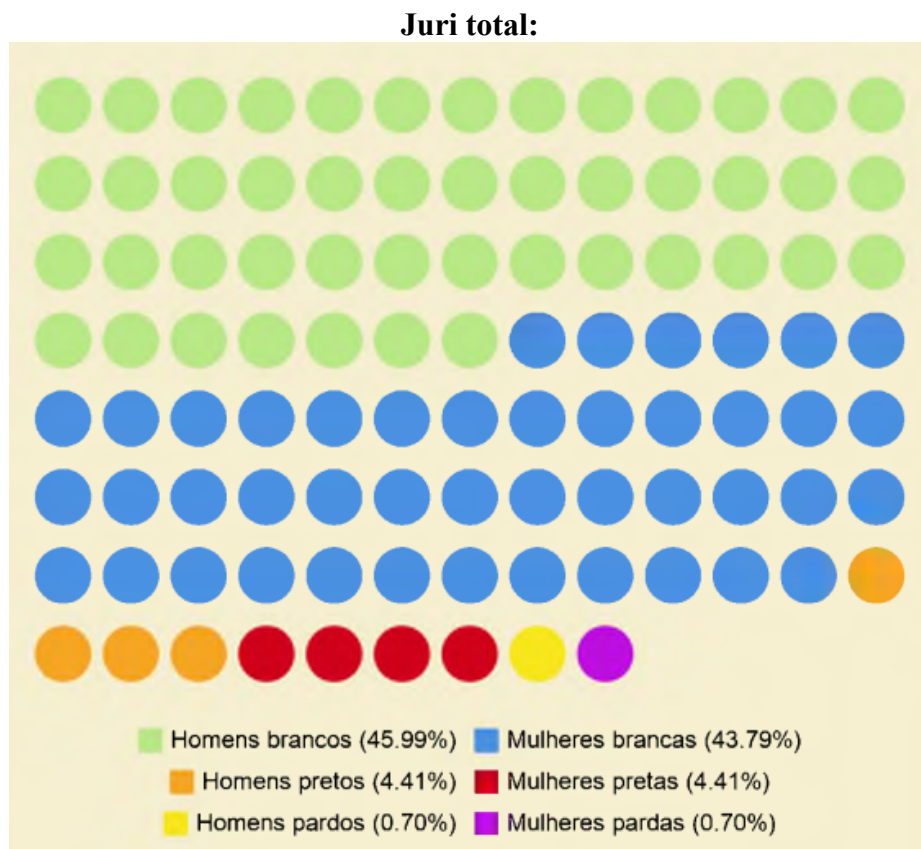
dados do Censo do Poder Judiciário divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2014, [mostram] que o percentual de magistrados negros não sofreu alteração significativa no período de 1955 a 2013. Os dados demonstram que, em 2013, havia 14,2% pardos e 1,4% pretos. Tal percentual não se aproxima da proporção desses grupos na sociedade (43,13% de pardos e 7,61% de pretos). Os Tribunais Superiores são compostos majoritariamente por brancos (89,9%), havendo baixos percentuais de pretos (1,3%) e pardos (7,6%) (VENTURINI e FERES JÚNIOR, 2019, p. 1).

Mesmo com a aprovação pelo Conselho Nacional de Justiça (2015), de uma resolução determinando a reserva de no mínimo 20% das vagas dos concursos de servidores e magistrados para negros, as mudanças são lentas. Além disso, “apesar do acesso inicial à carreira de magistrado ser realizada mediante concurso público, a promoção aos Tribunais Superiores leva em conta critérios de merecimento, mas também outros fatores políticos e corporativos difíceis de serem diretamente regulados” (VENTURINI e FERES JÚNIOR, 2019, p. 1). Como aponta

a jornalista Nathália Afonso (AFONSO, 2019, p. 7), “em toda a história, apenas três negros ocuparam uma cadeira no STF: os ministros Joaquim Barbosa, indicado em 2003 pelo ex-presidente Lula, Hermegenildo de Barros, nomeado em 1919 e aposentado em 1937, e Pedro Lessa, ministro entre 1907 e 1921”.

Por fim, podemos fazer mais um exercício ao comparar o destaque e representatividade dada aos negros no âmbito da produção artística nacional. Como bem sublinhou Natália Leal, com base num boletim produzido pelo GEMAA (2018) sobre o *Grande Prêmio do Cinema Brasileiro*,¹⁰ “os negros representam apenas 1,30% de todos os indicados ao prêmio de melhor direção, por exemplo. Em 15 anos da premiação, apenas uma pessoa negra ganhou a honraria nesta categoria – o cineasta Jeferson De com o filme *Bróder* (2009). Nos indicados de melhor roteiro original, 0,60% eram homens pardos e 1,3% eram homens pretos” (AFONSO, 2019, p. 16).

Gráfico 15: Raça e representação no cinema



Fonte: MARTINS, Cleissa Regina *Raça e gênero na curadoria e no júri de cinema* (2018).

¹⁰ Disponível em: <http://gemmaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/12/Boletim-n.-4.pdf>

A desigualdade também aparece no júri. Em boletim intitulado *Raça e gênero na curadoria e no júri de cinema* (2018) ¹¹ também produzido pelo GEMAA, Cleissa Regina Martins (MARTINS, 2018, p. 6) mostra que o grupo das pessoas que escolhem os ganhadores do prêmio 45,99% eram homens brancos, 43,79% eram mulheres brancas, 4,41% eram homens pretos, 4,41% eram mulheres pretas, 0,70% eram homens pardos e 0,70% eram mulheres pardas. Ou seja, a questão racial no Brasil estrutura as relações sociais e reproduz mecanismos de desigualdade em todas as esferas.

Tais dados produzidos a partir de pesquisas concisas nos fornecem dados robustos que apontam o efeito do período escravocrata na atualidade bem como a falta de práticas inclusivas no pós-abolição que refletem na situação hodierna da população afro-brasileira. A adoção de ações afirmativas e critérios que visem ampliar a participação dos negros é necessidade imediata. Trata-se, destarte, de promover a possibilidade da população negra de se reconhecer na cultura nacional, de lhes oferecer a possibilidade de expressar livremente seus pensamentos e visões de mundo, cabe ainda, sobretudo, promover as condições à população negra de cursar todos os níveis de ensino, uma vez que a educação para todos é condição fundamental para a promoção de uma sociedade menos desigual. Tais demandas entram em acordo com a Constituição de 1988 que, no 3º artigo, expressa enquanto seus princípios fundamentais:

- I. Construir uma sociedade livre e justa;
- II. Garantir o desenvolvimento nacional;
- III. Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV. Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Art. 3º).

Esses preceitos, apesar do caráter constitucional, se ausentam com frequência nas atuais práticas político-sociais. Trata-se, portanto, de reconhecer o passado colonial e escravista vivido no Brasil e atuar contra certas “ideologias das classes dominantes e conservadoras que teimam em dizer que o racismo entre nós não existe” (NOGUERA e CARVALHO, 2013, p. 14). A lei que obriga o ensino de história da África não se reduz a um mero acréscimo desse conteúdo nos currículos já existentes. Mas, a releitura da história levando em conta o caráter humano do povo negro – uma vez que o olhar do colonizador desumaniza tais sujeitos, realoca

¹¹ Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2019/08/Boletim-05-2018.pdf>>. Acesso em 8/1/2020.

a narrativa racista que permeia a sociedade. Ainda, a implementação da lei aqui citada deixa claro que “o Estado brasileiro reconhece a importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda pública nacional de redução das desigualdades” (OLIVEIRA e MACHADO, 2013, p. 202), indicando, portanto, um ganho positivo no que se refere à luta por uma sociedade mais igualitária.

2.2 A importância da filosofia e do pensamento decolonial

A obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio é recente. Com a reforma tecnicista do saber que houve na Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a filosofia foi descartada dado seu caráter próprio que extrapola as perspectivas reducionistas do tecnicismo. Foi apenas em 2008 no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que, o então vice-presidente José Alencar, sancionou a lei que insere a filosofia como uma matéria indispensável à formação dos adolescentes e dos adultos. Durante trinta anos a disciplina, mãe de todas as ciências e promotora de um conhecimento indispensável para uma atividade intelectual sadia, foi usurpada da sociedade brasileira.

O pensamento filosófico propicia o esclarecimento, estado segundo o qual o sujeito é capaz de “fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 100). Nesse sentido Lídia Rodrigo pontua as duas principais lições que a filosofia no ensino médio deve promover: a primeira se refere à capacidade de elaborar uma consciência racional em alunos e alunas, a fim de torná-los capazes de pensar não apenas sobre si mesmos, mas também sobre os outros e sobre a sociedade em que vivem. Tal empreendimento tem o objetivo de gerar uma reflexão cidadã bem como sujeitos ativos e críticos de suas vidas e do meio em que habitam. Já a segunda se volta para a capacidade argumentativa proporcionada pela filosofia que, utilizando-se da razão, se vale dessa ferramenta a fim de incentivar o conhecimento desprovido de preconceitos e dados do senso comum.

Ainda nos valendo de Kant cabe sublinhar que não se trata de aprender história da filosofia, mas antes de aprender a filosofar, uma vez que para além do conteúdo apresentado pela filosofia ela promove, outrossim, um reposicionamento do sujeito no mundo, através de sua capacidade crítica e argumentativa. O filósofo aponta para a ideia de que “o entendimento não deve aprender pensamentos, mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim quisermos nos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira a que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar”. Assim, Kant afirma que o aluno “pensa que vai aprender filosofia. Mas isso

é impossível, pois agora deve aprender a filosofar” (KANT, 2002, p. 1). Trata-se, antes de tudo, de oferecer as ferramentas necessárias ao discente para que ele possa usar seu pensamento de modo autônomo, crítico e independente, dado que, “o método da filosofia é o método da investigação” (KANT, 2002, p. 1).

Ainda, Mogobe Ramose igualmente indica o caráter investigativo da filosofia que, através da experiência com o mundo, produz tal atividade intelectual, o pensador pontua:

A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. (RAMOSE, 2008, p. 8)

Podemos notar a importância das experiências humanas no mundo para a produção do pensamento filosófico. É reconhecido que o discente tende a se interessar por conteúdos que lhe sejam significativos, ou seja, que se relacionem com a sua vivência. Para lecionar filosofia no ensino médio é necessário, dentre outras coisas, ser capaz de relacionar o conteúdo filosófico com a atualidade e com a vida do aluno. Portanto, para além de um ensino conteudístico a ênfase recai sobre a própria prática questionadora e investigadora, típica do pensamento filosófico. Rodrigo (RODRIGO, 2009, p. 51) enfatiza que “a história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente”. Ou seja, promover o pensamento filosófico enquanto ferramenta para se pensar e se viver melhor aparece como a porta de entrada que possibilita o interesse de jovens e adultos por uma disciplina que, de certo ponto de vista, possui um caráter erudito e é, para muitos, de conteúdo abstrato.

Nesse sentido podemos ver com clareza o potencial de explorar com os alunos não apenas questões relacionadas à história da África, mas como aqui estamos dispostos, a abordar a contribuição africana para a filosofia. Afinal, se é verdade que os alunos se interessam por assuntos que lhe são significativos, que lhe dizem respeito, cabe evidenciar a importância de tal reflexão decolonial em um país marcado pelo tráfico de negros e negras, ou seja, um território que se constrói no entrelaçamento com o continente africano.

Para tanto, se faz necessário refletir acerca de uma educação intercultural e decolonial. Na América Latina um importante grupo chamado “modernidade/colonialidade” atua nesse

sentido.¹² Através de suas reflexões, os intelectuais engajados propõem uma alternativa ao discurso eurocêntrico. A premissa a qual se baseiam indica que “modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 17). Vale, nesse ponto, diferenciar ambos os termos: *colonialismo* refere-se ao momento histórico segundo o qual certa população sofre exploração através de uma autoridade política estrangeira. A questão, entretanto, é que após a independência de diversos povos de seus respectivos colonizadores não ocorre uma instantânea consciência política, cultural e identitária de tal povo. O que ocorre é um fenômeno intitulado *colonialidade*: onde apesar de não haver mais o poderio da colonização, impera no imaginário dos indivíduos padrões e parâmetros europeus. Nota-se que foi apenas por conta da colonização de diversos territórios que a Europa se auto legitimou enquanto única produtora de conhecimento válido, verdadeiro e verificável.

Eis porque frequentemente os discentes não aprendem sobre diversos conteúdos relacionados à história da África, bem como sobre filosofia africana, pois ocorre o fenômeno da “colonialidade do saber” onde transcorre a: “repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas, africanos, reduzindo-os por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a *outra raça*” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 20). Tal fenômeno intitula-se “violência epistêmica”, uma vez que além de serem extintas as produções culturais mais caras aos seus pertencentes, desde a arte à política, chega-se ao ponto de haver uma espécie de “monopólio linguístico”, onde até os modos nativos de se falar e, portanto, de vivenciar a realidade, são suprimidos pela imposição da língua do colonizador.

Nota-se a importância de um pensamento decolonial, ou seja, de um pensamento que questione a colonialidade do saber. Isso significa como afirma Oliveira (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 36) promover “a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica dos movimentos sociais”. A tarefa de promover um pensamento decolonial consiste na capacidade de repensar a colonialidade do saber que, através de uma seletividade racista, marginaliza todas as produções não brancas. Ainda, faz-se necessário considerar as demandas formuladas pelos movimentos sociais que foram e têm sido responsáveis por um novo

¹² O grupo, formado predominantemente por pensadores latino-americanos, inclui ilustres intelectuais das diversas áreas das humanas, como por exemplo, o filósofo Enrique Dussel, a linguista Catherine Walsh, o antropólogo Arthur Escobar, entre outros.

redimensionamento do sujeito negro na sociedade, de uma nova perspectiva da realidade, seja ela política, cultural, religiosa e epistêmica.

Oliveira e Candau, voltando-se ao pensamento de Catherine Walsh, importante integrante do grupo “modernidade/colonialidade”, pontuam a função de uma perspectiva decolonial do mundo:

(...) a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é viabilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das práticas sociais, epistêmicas e políticas. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 24)

O caráter investigativo da filosofia aparece, portanto, como importante característica para promover uma reflexão crítica de caráter decolonial sobre tal situação, uma vez que “persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras” (BRASIL, 2004, p. 14). Notamos que ao privilegiar uma produção cultural, no caso a europeia, marginalizamos todas as outras, e nesse processo, acabamos por renegar o conhecimento produzido por outros povos. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 possibilita o reconhecimento das grandes produções não só culturais como também intelectuais que tais povos produziram.

A possibilidade de abordarmos tal assunto em sala de aula se faz fundamental na medida em que a escola deveria possuir a finalidade de eliminar as discriminações, de promover a emancipação da população negra, de indicar a importância desta para a construção do Brasil, estabelecer um espaço igualitário de diálogo, na medida em que desconstrói processos pedagógicos excludentes, entre outros. Cabe salientar que não se trata de uma inversão: o objetivo não é mudar a perspectiva eurocêntrica de mundo para uma de matiz africana, mas de promover uma ampliação de horizontes, de indicar as diversas dimensões em jogo ao abordarmos a produção de conhecimento acadêmico, por exemplo. Mais do que isso, não se trata de apenas acrescentar conteúdos que abordem a temática africana e afro-brasileira, mas de incitar a reconfiguração e o redimensionamento dos conteúdos já postos, dado o entrelaçamento das produções de saber.

As condições de possibilidade necessárias para o fomento de uma educação decolonial, exige, sem sombra de dúvidas, o estudo e o olhar apurado para a história da África. Métodos e táticas devem ser promovidos no intuito de fornecer, na medida do possível, a reparação e o seu devido reconhecimento. Nesse sentido, é correto afirmar que “reconhecimento implica justiça

e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos (...) e isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2004, p. 11). Portanto, compreender a importância africana para o raciocínio filosófico indica um grande passo no caminho de uma reflexão antirracista.

3 A POSSIBILIDADE DE SE PENSAR EM UMA FILOSOFIA AFRICANA

Ausência de evidência não é evidência de ausência.

Carl Sagan.

3.1. Por que questionamos a existência da filosofia africana?

É frequente encontrarmos no meio acadêmico questionamentos acerca da existência da filosofia africana. É importante sublinhar, desde já, que não é possível afirmarmos a existência de uma “Filosofia Africana” da mesma forma que não nos referimos à “Filosofia Europeia”, tal como se fosse um único bloco. Afinal, sabemos que existe uma miríade de correntes filosóficas divergentes entre si no seio da Europa. Mas, ao nos referirmos ao termo filosofia africana trata-se de reivindicar a contribuição filosófica que diferentes povos oriundos desse continente podem nos proporcionar por meio do contato com ideias e pensadores do passado e do presente. Além disso, é possível denunciar a invisibilidade de tais temas nos diferentes ambientes educacionais. Frequentemente, não apenas é negada a contribuição africana para o surgimento da filosofia como também se acredita que os povos africanos não são capazes de produzir uma reflexão de tal alçada.

Para compreendermos melhor o que motiva esse tipo de pensamento podemos recuperar Ramose (RAMOSE, 2011, p. 7-8) que enfatiza dois impulsos básicos que impelem os europeus à colonização. Primeiro a religião, dado que o cristianismo exigia ser a única religião vigente, tornando apenas o seu Deus como verdadeiro, impondo-se de maneira absoluta através da cristianização. O outro impulso advém da ideia que divide os povos entre civilizados e selvagens, desenvolvidos e primitivos e que, ao valorar certas populações de forma pejorativa automaticamente relega às sociedades ditas “civilizadas” o dever de colonizar, para o seu próprio bem, àquelas ditas “primitivas”.

Trata-se da crença de que apenas o mundo ocidental é dotado de razão. Aqui vale lembrar a definição de ser humano enquanto animal racional, que desemboca na perspectiva de que africanos, ameríndios, australianos e mulheres não são fundamentalmente seres humanos: argumento que justifica as práticas subumanas às quais são impostos. Ramose (RAMOSE, 2011, p. 8) afirma: “a escravização dos africanos foi tanto uma necessidade lógica quanto um imperativo prático para satisfazer as necessidades psicológicas e materiais do colonizador”.

Na obra *Sobre o conceito da história*, Walter Benjamin (BENJAMIN, 1994, p. 225) afirma que, frequentemente, o investigador historicista estabelece uma relação de empatia com o “vencedor”, ou seja, com aquele que no decorrer da história foi responsável por dominar e impor seu ponto de vista aos demais. Assim sendo, as narrativas históricas por muito tempo privilegiaram o olhar desse sujeito. Nota-se que a transmissão de conteúdo não foi feita de maneira imparcial, por isso há a necessidade de empreender aquilo que o filósofo chama de “escovar a história a contrapelo”. Essa prática se refere ao esforço em visualizar o outro lado da história, daquela que não é contada e que, através do seu vir à tona, possibilita um reposicionamento de tais sujeitos históricos.

Nesse sentido, existe uma perspectiva a respeito do surgimento da filosofia que merece ser colocada sob questionamento. Trata-se da narrativa comumente compartilhada de que o berço da filosofia encontra-se exclusivamente na Grécia Antiga, que compreende o período Homérico do século XII a. C. até o fim da antiguidade em 600 d.C. Cabe ao historiador da filosofia desconstruir tal perspectiva de viés etnocêntrico, uma vez que detectamos no continente africano demandas de caráter filosófico que devem ser levadas em consideração seja do ponto de vista histórico, epistemológico e cultural. A finalidade não consiste em substituir a Grécia pela África, mas de prover o devido reconhecimento aos textos antigos de caráter filosófico que existem muito antes dos helênicos que assumiram caráter canônico no ocidente. Afinal, como indica Renato Noguera (NOGUERA, 2016, p. 2) em artigo na Revista Cult “os manuais de filosofia precisam incluir versões diversas sobre suas origens, reconhecendo a legitimidade de todas, assim como não ignoramos perspectivas diferentes em várias questões filosóficas”.

Se levarmos em conta que a filosofia possui enquanto fundamento a prática reflexiva que, por sua vez, se desdobra no ato de pensar todas as coisas, buscando formas de compreendê-las melhor, notamos que “não existe um lugar no mundo onde os seres humanos não tenham filosofado” (OMOREGBE, 1998, p. 3). É correto afirmar então que não é privilégio exclusivo do mundo ocidental possuir indivíduos que pensam sobre as questões fundamentais da existência humana. Essas pessoas estavam presentes em todas as civilizações e igualmente capazes de pensar de maneira racional. Afinal, a capacidade de utilizar a razão é própria do ser humano e não uma invenção ocidental. Antes, são as lógicas aristotélica e russeliana: julgar as produções intelectuais dos diferentes povos utilizando uma perspectiva reguladora do mundo faz com que o objeto a ser investigado perca sua identidade, uma vez que é moldado pela lente

que lhe capta. Portanto, a África não é uma exceção no que se refere à produção de pensamento filosófico.

Os gregos antigos não foram os únicos nem os primeiros a se questionar e a criar conceitos para abordar a beleza, a política, a arte e outras manifestações humanas. Molefi Asante (ASANTE, 2014, p. 118) indica que a origem do termo filosofia, antes de remeter a Grécia Antiga possui raízes egípcias que remontam a 2052 a.C. A autora indica que na língua africana Mdu Ntr, do antigo Egito, encontramos a raiz linguística que promoveu o termo *sophia*, é o que chamavam *seba*, termo utilizado para nomear aquele que é sábio. Nesse sentido, pode-se dizer que justamente o sábio, aquele que é amigo da sabedoria, já marcava presença em território africano antes da institucionalização daquilo que entendemos enquanto filosofia hoje em dia.

Theophile Obenga (OBENGA, 2004, p. 2) sublinha que a filosofia nasce no Egito de cerca de 3.400 a.C. a 343 a.C. e em Kush (também conhecida como Núbia ou Etiópia pelos gregos) de aproximadamente de 1000 a.C. a 625 a.C. Também demonstra que há uma longa história da filosofia africana e que esta mostrou conexões com outros continentes, principalmente com a Europa, desde o mundo greco-romano. Por outro lado, Ptahhotep, Imhotep, Amenófis são nomes de filósofos africanos que não encontramos devidamente expostos nos livros que abordam a história da filosofia. Eles existiram antes da Grécia Antiga e há registros que indicam que muitos dos filósofos gregos frequentaram a África a fim de estudar e refinar seus conhecimentos em diversas áreas. Asante nos remete a Diodoro de Sicília (séc. 1 a.C.), escritor grego que, em material intitulado *Sobre o Egito*, relata as frequentes viagens que os muitos gregos, homens então aclamados pela sua sabedoria, empreendiam ao continente africano. Há relatos de antigos sacerdotes egípcios que descrevem a presença de Homero, Platão, Pitágoras, Aristóteles, entre outros, uma vez que estes detectavam no ambiente africano o florescimento de um conhecimento importante e refinado, como a medicina, a arte, a geometria, etc. A autora denuncia: “quando Isócrates escreveu sobre seus estudos no livro *Busirus*, disse: ‘Eu estudei filosofia e medicina no Egito’. Ele não estudou esses assuntos na Grécia na Europa, mas no Egito e na África” (ASANTE, 2014, p. 119). Além disso, como sublinha Joseph Omoregbe a filosofia africana não se restringe ao Período Antigo. Encontramos igualmente filósofos contemporâneos no continente africano, tais como Nyerere, Kwase Wiredu, Kwame Krumanh entre outros (OMOREGBE, 1998, p. 8).

Em *O legado roubado...*, George James recorre ao evento histórico da conquista persa sobre o Egito em 525 a.C. A partir dela, o Egito, que até então havia formulado rigorosas leis que impediam o acesso dos Jônios e dos Caríacos, afetando também os gregos, em seu território, viu-se levada a modificar suas leis. É assim que os gregos, a partir do século VI a.C. passam a ter livre acesso à cultura egípcia e com isso se nutrem de variadas formas. O autor afirma:

Assim como em nossos tempos modernos, países como Estados Unidos, Inglaterra e França estão atraindo estudantes de todas as partes do mundo, por conta de sua liderança na cultura; assim era nos tempos antigos, o Egito era supremo na liderança da civilização, e os estudantes de todas as partes, reuniam-se para aquela terra, buscando a admissão em seus mistérios ou sistema de sabedoria. (JAMES, 1954, p. 50)

Logo após a entrada dos gregos em território africano, Alexandre o Grande (356-323 a. C.) conquista a cidade de Alexandria (331 a. C.), espaço que a partir de então passa a ser de domínio grego. Assim sendo, pode-se dizer que a “Cultura Egípcia sobreviveu e floresceu, com o nome e controle dos Gregos” (JAMES, 1954, p. 51). Esse movimento executado pelo colonizador pode ser compreendido à luz da frase de Walter Benjamin (BENJAMIN, 1994, p. 225) que afirma que “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie”. Em outras palavras, trata-se de evidenciar a violência cultural, epistêmica, religiosa, social e psicológica que decorre quando há o ato de colonização. Benjamin (BENJAMIN, 1994, p. 225) prossegue: “assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura”. Ou seja, o solapamento do conhecimento de matriz africana é imposta pelo colonizador de modo violento e desrespeitoso.

Ao buscarmos a contribuição de pensadores africanos antigos notamos um obstáculo: tal material não fora preservado ou transmitido através de documentos escritos. Mas isso não é o suficiente para afirmar que tais filósofos não tenham existido. Sua presença é detectada na medida em que “nós temos fragmentos de suas reflexões filosóficas e suas perspectivas foram preservadas e transmitidas por meio de outros registros escritos como mitos, aforismos, máximas de sabedoria, provérbios tradicionais, contos e especialmente através da religião” (OMOREGBE, 1998, p. 5). Assim sendo, é possível identificarmos o teor filosófico de tais produções culturais e induzir que existiam filósofos africanos que influenciaram grande parte da cultura e, portanto, da sociedade.

Muitos séculos depois, podemos encontrar no material produzido pela Unesco sobre História da África, uma das formas pela qual a filosofia africana foi sufocada e/ou suprimida. É Devisse (DEVISSE, 2010, p.721) quem nos adverte: “É difícil dizer o que os africanos, no interior do continente, pensavam de si mesmos, nos quatro séculos que vão de 1100 a 1500, a luz de seus referentes culturais, em constante mudança, e de suas tradições seculares”. Notamos nessa afirmação um traço importante que resultou do evento colonizador, afinal, a interferência estrangeira procura de um lado calar os nativos, e por outro, atua no sentido de impor sua própria visão de mundo. Nesse sentido podemos concordar com Asante (ASANTE, 2014, p.118) a medida em que “a retórica que nega a capacidade da África foi desenvolvida para acompanhar a desapropriação da África”.

Trata-se de reconhecer o caráter especulativo de diversas tradições filosóficas como as Chinesas, Indianas, Africanas e Maia, tal como se faz com a Europeia. Afirmar que não existe filosofia africana não passa, portanto, de preconceito. Como afirma Obenga (OBENGA, 2004, p. 1), “a futura filosofia do mundo deve então levar em conta os grandes sistemas especulativos de toda a humanidade”. Afinal, existe um grande perigo em negligenciar a contribuição africana em qualquer área que seja. No meio acadêmico trata-se não apenas de um problema teórico, mas indica igualmente um problema político, racial. Uma narrativa que exclui a contribuição da África pode ser considerada uma estratégia eurocêntrica que despreza qualquer perspectiva que não seja a sua própria.

3.2 O caráter estrutural do racismo

Afirmar que a filosofia possui uma origem africana é afirmar igualmente que as pessoas que possibilitaram esse tipo de raciocínio possuem a pele negra. Cabe sublinhar que ao vincularmos os termos “África” e “negro” estamos nos valendo do pressuposto colocado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe em *Crítica da Razão Negra*:

“África” e “negro” – uma relação de coengendramento liga esses dois conceitos. Falar de um é, na realidade, evocar o outro. Um confere ao outro seu valor consagrado. Como já dissemos, nem todos os africanos são negros. No entanto, se a África tem um corpo e se é um corpo, um *isto*, é o negro que o confere a ela – pouco importa onde ele se encontre no mundo. E se negro é uma alcunha, se ele é *aquilo*, é por causa da África. (MBEMBE, 2018, p. 79)

Ou seja, o filósofo indica o entrelaçamento de ambos os conceitos dado, sobretudo, o caráter histórico que eles imprimem. Esse fator de caráter fenotípico a saber, a pele negra, poderia ser apenas um detalhe, no entanto, vivemos em uma sociedade racista que menospreza

as produções de origem negra. O problema, como se pode ver, gira em torno do que abrange o termo “racismo”. Nas palavras de Munanga (MUNANGA, 2004, p. 24) “o racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. Ou seja, acredita-se que certa aparência estética implica, de maneira inata, determinado traço intelectual ou cultural.

No entanto, sabe-se que menos de 1% de todo o conteúdo genético é responsável por estabelecer as características físicas, como cor de pele, cabelo e olhos. O termo “raça” foi apropriado (a partir da botânica e da zoologia), pelos europeus, no intuito de legitimar as relações de dominação que eles implantavam, colocando-os sempre no topo de todo desenvolvimento intelectual, cultural, estético, político e religioso. Silvio de Almeida (ALMEIDA, 2019, p. 28) expõe que “a classificação de seres humanos serviria, mais do que para conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania”.

Como é abordado no documentário produzido pela BBC intitulado *Racismo científico, darwinismo social e eugenia*,¹³ criou-se, sob as vestias de um conhecimento científico e verdadeiro, a perspectiva de que o negro é biologicamente inferior. Assim, no século XIX cientistas europeus lançaram mão de teorias que visavam justificar a exploração e o extermínio da população negra como também de indígenas, indianos e asiáticos, ou seja, todos aqueles não brancos. Segundo o darwinismo social, a espécie humana é subdividida em “tipos” que alcançaram, com o tempo, uma evolução mais refinada. Assim sendo, o branco seria o ápice desse desenvolvimento, enquanto o negro aparece como algo desprovido de humanidade. É Silvio de Almeida quem explica:

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que o objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico. A biologia e a física serviriam como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical

¹³ *Racismo: Uma História* é uma série de documentários britânicos em três partes originalmente transmitida pela BBC em 2007 em comemoração do bicentenário do Ato contra o Comércio de Escravos de 1807, um marco da legislação que aboliu o tráfico de escravos no Império Britânico. A série explora o impacto do racismo em escala global e narra as mudanças na percepção na história do racismo na Europa, nas Américas, na Ásia e na Oceania. O documentário é narrado por Sophie Okonedo, atriz inglesa de ascendência nigeriana e judaica. É dividido em três episódios independentes entre si, cada um contando com cerca de 60 minutos de duração: 1. "O Poder do Dinheiro"; 2. "Impactos Fatais"; 3. "Um Legado Selvagem".

favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. Por essa razão, Arthur de Gobineau recomendou evitar a ‘mistura de raças’, pois o mestiço tendia a ser o mais ‘degenerado’. Esse tipo de pensamento, identificado como racismo científico, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX, como demonstram, além das de Arthur de Gobineau, as obras de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e, no Brasil, Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues. (ALMEIDA, 2019, p. 29)

No entanto, durante o século XX, houve grande esforço por parte das pesquisas de antropólogos para desmistificar tal concepção que vinculava os traços biológicos à superioridade cultural, intelectual e religiosa, verificando, por sua vez, “que não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça” (ALMEIDA, 2019, p. 31). Tal premissa torna evidentes os interesses políticos que se camuflavam por detrás das pretensas pesquisas científicas – responsáveis por procurar uma legitimação biológica para as atrocidades que cometiam aos demais povos bem como à inferiorização que projetavam a todas as populações do mundo que não fossem brancas.

Almeida afirma que a prática discriminatória de sujeitos segundo sua raça se encontra de tal forma intrincada na sociedade que ela se reproduz como que automaticamente nos diferentes setores das relações humanas, por isso diz-se que o racismo é estrutural. Ou seja, “a viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 50). Disso resultam ações discriminatórias perpetuadas no tecido da sociedade. Como já vimos, elas se manifestam através da baixa escolaridade da população negra, dos baixos salários, do maior índice de mortes e outras injustiças que se vivencia como se fossem normais. Dizer que uma sociedade é perpassada pelo racismo de caráter estrutural é acreditar que o racismo serve tal como uma lente pela qual observamos o mundo. É uma forma de manifestação que se exerce como norma, dado os processos históricos de viés político que inauguram a colonização e que exercem sua influência até hoje. A necessidade de criar estratégias que combatam a perpetuação do racismo se faz indispensável e, mais do que isso, trata-se de promover um movimento essencialmente antirracista, dado o engessamento de perspectivas excludentes. Almeida alerta:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e adoções de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2019, p. 52).

3.3. Racismo epistêmico

Como diz acertadamente Mbembe (MBEMBE, 2018, p. 40), “a pequena província do planeta que é a Europa se instalou progressivamente numa posição de comando sobre o resto do mundo”. Esse movimento de dominação afeta, dentre outras esferas, a área do conhecimento, de modo que a Europa se promove enquanto principal fonte de conhecimento válido. Essa prática se chama racismo epistêmico: sua válvula nevrálgica é a colonialidade do saber, tal como vimos anteriormente. Essa postura promove certa elitização do saber onde algumas produções de conhecimento são consideradas verdadeiras enquanto outras são consideradas primitivas, inferiores, irracionais ou até mesmo inexistentes – como acontece com aqueles que questionam a existência da filosofia africana, fato que indica a presença de práticas racistas no meio acadêmico. Mbembe explica o movimento executado pelos colonizadores europeus:

Em sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, a terra natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade. Sendo o rincão mais ‘civilizado’ do mundo, só o Ocidente foi capaz de inventar um ‘direito das gentes’. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações compreendida como um espaço público de reciprocidade do direito. Só ele deu origem a uma ideia de ser humano dotado de direitos civis e políticos, permitindo-lhe exercer seus poderes privados e públicos como pessoa, como cidadão pertencente ao gênero humano e, enquanto tal, interessado por tudo que é humano (MBEMBE, 2018, p. 29).

Katiúscia Pontes (2017) ressalta que o processo colonizador que desumaniza o indivíduo negro através da escravização é pressuposto fundamental para a afirmação da inexistência de uma filosofia oriunda da África. Afinal, tal processo coloca o africano como inferior, retirando o seu caráter de sujeito histórico e, por conseguinte, causando a invisibilidade da sua cultura e de todas as demais produções, tal como a intelectual. Ora “a produção de conhecimento ocidental, colocada como hegemônica, precisa ser deslocada do lugar de pensamento único e legítimo, pois a compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo” (PONTES, 2017, p. 52). Assim sendo, a urgência de reivindicar a filosofia africana remonta à necessidade de desconstruir uma perspectiva eurocêntrica de mundo e fundamentalmente racista, dado que nega a capacidade de certos povos de produzir conhecimento relevante. Nas palavras da autora:

A legitimidade de um pensamento filosófico africano e sua legitimidade tem nas suas reflexões o encontro dos saberes como promotores de identidades, verdades e busca a desconstrução de saberes hierárquicos estabelecidos em todos os aspectos de organizações de modo de viver em sociedade, quando promove as relações dialógicas, respeitando as diversas posições e ações entre os sujeitos (PONTES, 2017, p. 58).

Renato Noguera (NOGUERA, 2013, p. 77) igualmente promove uma crítica à tal invisibilidade epistemológica e reivindica a importância de “[recuperarmos] uma riqueza imensa de experiências cognitivas que têm sido desperdiçadas e esquecidas”. Para tanto devemos reconhecer a perspectiva eurocêntrica a qual estamos submetidos para então operar sua desconstrução.

Enrique Dussel analisa com precisão em que medida houve um solapamento da verdadeira história do continente europeu. O filósofo expõe a dívida que tal continente possui para com o Oriente e mostra que “a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa é um inventário ideológico de fins do século XVIII romântico alemão”, ou seja, trata-se de uma “manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’ racista” (DUSSEL, 2005, p. 25). Nesse sentido, é correto afirmar que as origens tanto culturais quanto epistêmicas do continente europeu devem crédito aos fenícios, da mesma forma que deve aos continentes africano e asiático, tidos como espaços que reuniam as civilizações mais desenvolvidas da época. Os gregos clássicos, como vimos anteriormente, tinham consciência disso e se serviam fartamente do conhecimento produzido por tais povos. Dussel (DUSSEL, 2005, p. 25) afirma que “é importante lembrar que o grego-clássico – Aristóteles, por exemplo – é tanto cristão-bizantino como árabe-muçulmano”.

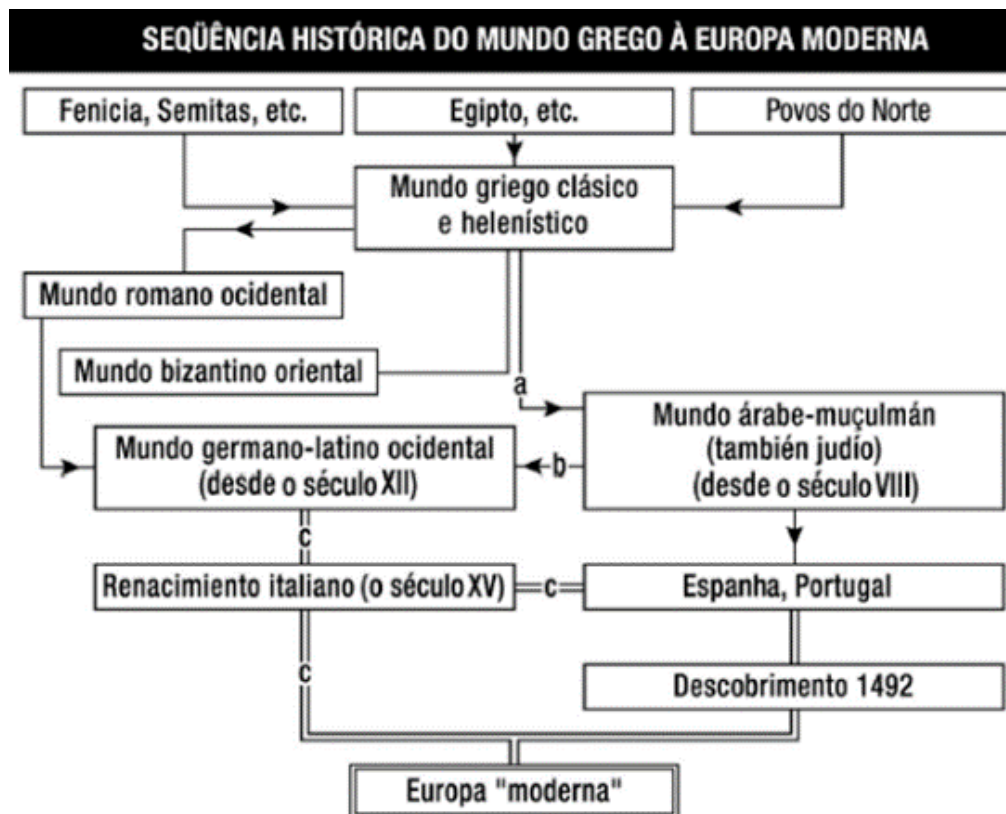
O advento das Cruzadas (1095-1271) é indicado pelo pensador como uma das primeiras tentativas da Europa latina de impor seu ponto de vista sob a cultura predominante produzida pelo mediterrâneo oriental. Afinal a Europa até então se apresentava como uma civilização periférica enquanto a cultura turco muçulmana dominava as demais e servia como ponto de referência cultural, político e intelectual. Entretanto, notamos que frequentemente tem-se enquanto verdade a perspectiva ideológica e não a histórica sobre o desenvolvimento da Europa. Há, portanto, a normalização da vertente eurocêntrica da história que possui um caráter fortemente excludente e preconceituoso, dado que nega a contribuição dos demais povos.

Dussel expõe em dois quadros o desenvolvimento histórico europeu. Na primeira figura fica clara a criação de uma perspectiva eurocêntrica que descarta a contribuição de diversas civilizações, reivindicando para si o mérito das grandes produções humanas de todos os tempos. Já a segunda imagem ilustra o complexo entrecruzamento existente entre os diversos povos que, por sua vez, possibilitaram o que hoje chamamos de Europa. Segue reproduzido de maneira íntegra o esquema confeccionado pelo filósofo:

Figura 1 – Sequência ideológica da Grécia à Europa moderna



Figura 2 – Sequência histórica do mundo grego à Europa moderna



Oliveira” (OLIVEIRA, 2010, p. 37), igualmente afirma que o racismo epistêmico produz uma valoração das produções de conhecimento segundo a qual apenas aqueles gerados no seio da Europa é que possuem validade e relevância, nas suas palavras “o racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores” e atua “por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, [privilegiando] a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade”. Nesse sentido, fica ainda mais claro o mecanismo que leva ao questionamento da existência de uma filosofia de origem africana. Ramose explica que aquele que possui autoridade tem o poder de definir, por exemplo, o significado de filosofia. A partir de então, o autor indica:

Quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido. Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isso cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato de maneiras de conhecer e agir dos povos conquistados (RAMOSE, 2011, p. 8-9).

Identificamos, assim, a influência do colonizador europeu que, através da sua imposição de poder não apenas físico, mas como vemos também intelectual, utilizou de sua autoridade para negar a possibilidade de uma produção intelectual oriunda do continente africano. Ainda, “é sob o disfarce da ciência e do profissionalismo que a dúvida sobre a existência da filosofia africana é expressa” (RAMOSE, 2011, p. 9). Afinal, é justificando-se no rigor filosófico, na sua faceta crítica e racional que muitos intelectuais negam a existência do pensamento filosófico africano que, por sua vez, não seria capaz de cumprir com as exigências de um raciocínio de teor filosófico.

Dessa situação decorre uma importante consequência: uma postura que prioriza apenas determinada produção de pensamento como a única válida e verdadeira incorre no erro segundo o qual “uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a primeira e única experiência” de tal modo que “conhecimento e verdade se encaixam e se tornam válidos para todos os outros seres humanos independente de suas condições existenciais” (RAMOSE, 2011, p. 10). Ou seja, valorizar apenas uma forma de fazer filosofia em detrimento de outras é impor a todo o mundo uma perspectiva particularista como se essa fosse universal. Nas palavras de Bispo e Silva:

O ensino de história da África deve ser visto como uma possibilidade de romper com as estruturas eurocêntricas dos nossos currículos escolares, dando aos nossos alunos oportunidades de entender que outros continentes e povos, além do europeu,

contribuíram para a construção da história, estrada do passado que apresenta as consequências do futuro da humanidade. (BISPO e SILVA, 2008, p. 18)

Ora, ao afirmarmos que chineses, indianos, africanos, entre outros, não são passíveis de conhecimento filosófico, desprezamos todas as diferentes condições, tais como religião, cultura, cor e sexo, que fomentam as diferentes reflexões sobre a existência. O pensamento filosófico relevante não deve ser imposto de fora para dentro, ou seja, não deve ser aplicado por aqueles que detêm a verdade filosófica àqueles que seriam incapazes de produzir tal reflexão. Antes, deve-se atribuir a capacidade de filosofar aos diferentes povos, respeitando os diferentes contextos e especificidades, uma vez que o ato de filosofar é comum à experiência existencial. Ramose (RAMOSE, 2011, p. 11) afirma que “reivindicar que só há uma filosofia ‘universal’ sem cultura, sexo, religião, história ou cor, é afirmar que a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia”. Vemos, portanto, a necessidade de promover uma maior amplitude na forma pela qual a História da Filosofia vem sendo ensinada bem como promover uma crítica decolonial capaz de proporcionar uma postura antirracista frente a tais questões. Afinal como bem reivindica Obenga (OBENGA, 2004, p. 2) “o historiador da filosofia é, ele próprio, um filósofo, porque seu trabalho não é apenas uma mera investigação histórica, mas também uma investigação criativa”.

4 A FILOSOFIA DECOLONIAL: ATIVIDADE PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Crespo é belo. Feio é o teu preconceito. Artista anônimo.
Pedra do Sal, Rio de Janeiro.

4.1. Pressupostos para uma filosofia decolonial

A prática filosófica decolonial dentro das instituições de ensino possui uma dificuldade: em sua maior parte os docentes de filosofia não possuíram uma formação que os preparassem para uma abordagem que supere os impasses do eurocentrismo e lide com as difíceis demandas de uma sociedade diaspórica proveniente de um passado escravocrata. Ao nos voltarmos para as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) encontramos o tópico que versa a respeito dos conteúdos a serem lecionados. Diz-se que o docente deve trabalhar a partir de “textos filosóficos clássicos” elencando-se, a partir de então, 30 tópicos que correspondem aos conteúdos a serem ministrados. Conteúdos estes retirados do currículo mínimo dos cursos de graduação. São eles:

- 1) Filosofia e conhecimento; filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;
- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;

- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e escola de Frankfurt;
- 29) epistemologias contemporâneas; filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

BRASIL, 2006, p. 34-35.

Vê-se claramente o viés eurocêntrico dos assuntos selecionados. Não encontramos nenhuma referência a produções filosóficas de origem Chinesa, Latina ou Africana, por exemplo. Como bem afirma Cléber Coelho:

Parece-nos um imenso contrassenso os currículos de filosofia manterem a Europa como eixo principiante e finalizador (e quase único) a ser trabalhado numa disciplina extremamente rica, num nível de ensino que se volta, sobretudo, a adolescentes, num país extremamente múltiplo, sob o ponto de vista cultural e étnico, como o Brasil (COELHO, 2016, p. 178-179).

O obstáculo parece ainda maior quando verificamos que o PCNEM foi produzido no ano de 2006, ou seja, três anos após a lei 10.639/2003 que indica a obrigatoriedade do ensino de temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira. Patrick Carmo (CARMO, 2015, p. 63) indica que tal fato demonstra “flagrante descompasso com os objetivos da educação nacional, como também o comprometimento com uma imagem de filosofia profundamente enraizada numa visão de mundo etnocêntrica”. Sobressai, portanto, a necessidade de colocar em prática uma filosofia de viés decolonial e antirracista, ou seja, que não apenas inclua referências de outros povos como também possibilite a crítica da realidade discriminatória que é vivenciada

nas escolas. Pois, a violência epistêmica gerada no ambiente educacional repercute em diversas esferas que vão desde o negligenciamento do conhecimento produzido pelo povo africano à negação da própria identidade dos respectivos descendentes. Carmo explica:

A ausência do pensamento filosófico de matriz africana no currículo do Ensino Médio, além de contrariar os ditames estabelecidos pela legislação educacional no referente ao fortalecimento da identidade nacional através do reconhecimento de outras heranças culturais, acaba refletindo na Escola uma concepção colonizada da filosofia, que, a exemplo das rígidas relações de poder típicas do colonialismo moderno, confere ao espaço geopolítico e cultural europeu o monopólio daquilo que se entende por filosofia, desconsiderando a capacidade dos demais povos de refletirem sobre a realidade, ou de indagar e produzir pensamentos sobre os mais variados aspectos da vida humana, que é o que a Filosofia se propõe (CARMO, 2015, p. 66).

Nesse sentido, a implementação da lei 10.639/03 suscita um desafio para os professores de filosofia que devem inserir assuntos relacionados à temática africana e afro-brasileira em suas aulas. Tal atividade se mostra indispensável, uma vez que:

Reconhecer e valorizar as contribuições africanas, desde a antiguidade ao período contemporâneo, utilizando diferentes recursos metodológicos (filmes, mapas, textos, jogos, brincadeiras, a oralidade marca das tradições africanas), pode contribuir para a efetiva positividade da História da África e da Cultura afro-brasileira, ao quebrar a estrutura racista introjetadas na maioria dos currículos escolares, sendo esse o caminho mais seguro para compreender e conviver com as diferenças e promover a cidadania (BISPO e SILVA, 2008, p. 18).

Levando em conta que historicamente a escola se afirmou enquanto um espaço de proliferação e reprodução de práticas racistas e excludentes torna-se urgente o imperativo de construir espaços mais democráticos. Em 2015 a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, exige que os cursos de licenciatura devem

garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Aqui fica claro de que modo a união entre filosofia e temáticas africana e afro-brasileira torna-se interessante aos discentes, uma vez que, ao se endereçar a uma sociedade diaspórica de origem negra, tais atividades promovem “a sua história de forma a despertar em todos os sujeitos sociais a autoestima, a inserção social e a identidade étnico-cultural e política dessas populações, apresentando sua formação e contribuição histórica qualificada e seu conteúdo não folclorizado” (BISPO e SILVA, 2008, p. 16). É possível, assim, afirmar que o(a) professor(a) tem a capacidade de tornar-se um veículo indispensável na luta contra práticas racistas e, mais

do que isso, promover um novo quadro existencial pautado na pluralidade dos sujeitos, na aceitação da sua própria identidade e na consciência histórica e social a qual se inserem, elementos que proporcionam um reposicionamento do sujeito negro no mundo diaspórico.

Atualmente vivenciamos uma situação na qual devido à quantidade de informações, oriundas das rádios, tevês, internet, imprensa e principalmente das redes sociais, se faz necessário o desenvolvimento e o aprimoramento de ferramentas, tal qual a filosofia, que possibilite o empreendimento de críticas à realidade social. Ou seja, diante da relação efêmera que se tem com a multiplicidade de conhecimento desencadeada pelas inúmeras informações produzidas o indivíduo precisa, para se afirmar como ser no mundo, de mecanismos que o ajudem a filtrar tais informações, criticá-las, relacioná-las com o mundo real para então agir no mesmo. Pois, como dito anteriormente, o traço estrutural do racismo gera a contaminação de inúmeros meios de comunicação, Almeida (ALMEIDA, 2019, p. 65) comenta que “após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras tem uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade dos homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas”. Vale dizer que a frequente representação na população negra é carregada de certo estereótipo que relega a esses uma posição desprivilegiada. Quando verificamos, por exemplo, os livros didáticos utilizados nas escolas, não é raro encontrar narrativas de cunho igualmente racista.

No que se refere aos livros didáticos é importante ter em mente o modelo racista segundo o qual ele é, frequentemente, formulado. Munanga (MUNANGA, 2005, p. 15) indica que “os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental”. Nos livros de História não é raro encontrar o povo negro representado apenas no momento da escravidão, bem como os índios apenas no relato sobre a colonização em terras americanas. Nas palavras de Nogueira (NOGUEIRA, 2010, p. 11) “a História deve tratar das relações entre os mais diversos povos, sempre ocupando de historiografias que desmascarem o eurocentrismo”. Reduzir a presença desses povos a momentos tais como a escravização e a colonização não faz jus à contribuição que eles tiveram para a construção da sociedade brasileira, mas também no que se refere à própria identidade desses sujeitos. Nos livros de filosofia não acontece diferente.

Em uma rápida análise em três importantes livros didáticos de filosofia, a saber, *Filosofando: introdução à filosofia* (Maria Lúcia de Arruda Aranha, Editora Moderna, 2009), *Fundamentos da filosofia* (Gilberto Cotrim, Editora Saraiva, 2013) e *Reflexões: filosofia e cotidiano* (José Antônio Vasconcelos, Editora SM, 2016), encontramos apenas nesse último uma referência sobre filosofia africana. Desconsiderar o caráter filosófico das produções políticas, éticas, estéticas e existenciais do povo africano indica como pudemos ver anteriormente, uma violência de caráter epistemológico. No livro *Reflexões...* (2016) podemos encontrar um capítulo intitulado “As filosofias africanas e afrodescendentes”. Cabe sublinhar que tal capítulo se encontra na última unidade do livro, intitulado “para além do eurocentrismo”.

Claramente se faz importante a presença de tal tópico. No entanto, não é errôneo considerar a marginalização ao qual o tema é exposto. Afinal, um tema de tamanha relevância não deveria encontrar-se no fim do livro – o que frequentemente tem como consequência o não lecionamento do conteúdo, dado a grande quantidade de assuntos a serem ministrados, bem como o curto prazo para tal. Cabe ao professor, portanto, se reposicionar perante essa situação. Primeiro indicando a importância do tema, trazendo-o não enquanto último conteúdo a ser ministrado, mas colocando tal tema como base para todas as discussões, uma vez que o ambiente escolar no Brasil é transpassado pelas relações étnico-raciais. Em segundo lugar o conteúdo não deve ser lecionado de maneira separada em relação a outros assuntos, não se trata de um conteúdo avulso, mas de uma perspectiva que realoca e redimensiona todas as outras perspectivas, dado seu traço decolonial. Nogueira explicita o dever de uma filosofia decolonial dentro da escola:

A filosofia é uma disciplina que pode estudar filosofias africanas, analisar a tese de que a filosofia nasce na Grécia antiga, debater as influências do pensamento egípcio na filosofia de Platão e entre os primeiros filósofos gregos, problematizar e compreender os critérios que definem que tipos de pensamento podem ou não ser enquadrados dentro da filosofia. Filosofia pode ajudar a compreender como a área está permeada pelo eurocentrismo, buscando desconstruir suas bases em torno de outros lugares epistêmicos (...) os conhecimentos filosóficos podem problematizar o porquê da leitura das tradições de voduns, inkisis e orixás não encontrar a mesma repercussão e mesmo vigor entre os textos de filósofos e filósofas que têm as mitologias grega, judaica e cristã. Filosofia pode ajudar a decidir a filosoficidade de diversas correntes de pensamentos africanos da antiguidade (NOGUERA, 2010, p. 12).

A relevância de trabalhar tais temáticas é importante não apenas para contemplar a população afro-brasileira, mas como bem afirma Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos

preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Para tanto, levar em conta a pedagogia decolonial se torna uma das principais ferramentas de desenvolvimento de um indivíduo que é sujeito da sociedade. Por isso, como bem afirma Coelho (COELHO, 2016, p. 187) “julgamos fundamental os adolescentes se depararem com reflexões filosóficas voltadas para os direitos humanos e para o respeito às pluralidades nos mais diversos sentidos (religiosa, étnica, sexual, etc.) a fim de não reproduzirem acriticamente o repúdio ao outro, ao diferente”. Sobressai o compromisso de apresentar a transversalidade do conhecimento, indicando aos alunos que os problemas do mundo são interdisciplinares. Percebe-se que a conhecida estrutura curricular fragmentada, muito comum nas escolas, desencadeia uma situação segundo a qual o conteúdo apreendido na escola torna-se independente e alheio à realidade. Como consequência o aluno se sente, muitas vezes, sozinho e sem perspectiva para os problemas que vivencia o que acarreta, frequentemente, o mau comportamento e o desânimo na aprendizagem.

Podemos destacar a relevância dada à interdisciplinaridade através do proposto *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Podemos encontrar dentre as justificativas a necessidade de uma postura interdisciplinar uma vez que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” e não apenas na disciplina de História (BRASIL, 2009, p. 36). Além disso, torna-se indispensável “contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual” (BRASIL, 2009, p. 51). A interlocução com a filosofia mostra-se indispensável e o docente deve reunir esforços no intuito de criar atividades pedagógicas de caráter antirracista, a fim de gerar maior conscientização e igualdade.

4.2. A prática filosófico-decolonial: uma atividade pedagógica de ressignificação

Compreender o caráter estrutural do racismo nos leva à percepção de que esse se infiltra nas diferentes esferas que constituem as sociedades humanas. Ronald Glass (GLASS, 2012, p. 889) nos indica que não devemos considerar enquanto racismo apenas manifestações violentas tais como as da Ku-Klux-Klan, pois o racismo se encontra presente também em hábitos

individuais, instituições, crenças, símbolos entre outros. Na medida em que o racismo já vem inserido na normatividade social, fica claro que “o racismo, enquanto processo político e histórico é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (ALMEIDA, 2019, p. 63).

A possibilidade de gerar uma reflexão filosófica de caráter decolonial se mostra, portanto, indispensável para o questionamento de estruturadas pré-estabelecidas no âmago da sociedade como também para a formulação de estratégias criativas que possibilitem novas formas de existência no mundo. Para tanto, a proposta pedagógica gira em torno do estranhamento de certas palavras e seus respectivos significados, ou seja, de uma tomada de postura crítica frente à normalização de certos termos que trazem em si um conteúdo racista e discriminatório. Afinal, é também através da linguagem que as estruturas de poder que relegam ao negro uma posição inferior também se perpetuam. Assim, “quanto mais as práticas racistas se transformarem em objetos de um diálogo crítico por toda a sociedade, mais claramente as pessoas serão capazes de distinguir suas verdadeiras manifestações e significados” (GLASS, 2012, p. 889).

Acreditamos que a pessoa que pretende estudar filosofia ou mesmo aquela interessada em uma investigação de teor filosófico não deve apenas se comprometer com questões relacionadas à história da filosofia, mas deve atuar na realidade de maneira filosófica, ou seja, através do questionamento e da postura crítica e criativa diante do mundo. O objetivo da proposta pedagógica consiste em promover uma atividade filosófica capaz de ressignificar a realidade e possibilitar formas mais sadias da existência. Uma perspectiva decolonial que tem em vista expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 28).

No intuito de atuar nesse sentido levaremos em conta o aporte teórico de Stuart Hall (HALL, 2013, p. 2) a fim de promover e enfatizar a importância do deslizamento semântico em termos relacionados à cultura e ao povo negro. Ou seja, considerando que, historicamente, os significados vinculados ao significante *negro* foram carregados de teor pejorativo e negativo trata-se de propor a reformulação dessa significação. Esse movimento é indispensável para a promoção de uma postura ética diante da comunidade negra na diáspora. Tal reflexão possui

igualmente relevância ao ser trabalhada no ambiente escolar, uma vez que possibilita não só o despertar, mas o empoderamento de negras e negros.

Como demonstra Silvio Gallo (2009, p. 11), “o desafio do professor de filosofia no Brasil hoje, assim, consiste em inventar uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes”. Levando tal desafio em consideração trata-se de promover tal atividade reflexiva-filosófica nos voltando para algumas considerações geradas a partir do curta-metragem *Das raízes às pontas*. A partir de então, levando em conta a vivência das pessoas que possuem cabelo crespo, é possível promover uma discussão que tem como objetivo ressignificar o sentido de possuir um cabelo de matriz afro. Para tanto, utilizamos como principal instrumento o conceito de *negritude*:¹⁴ termo de grande impacto na construção da identidade afro brasileira, uma vez que “cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p. 17).

À medida em que o racismo se encontra manifesto de diferentes formas, ele também se reproduz no âmbito da estética. A consideração de traços brancos e europeus é elevada a parâmetro de beleza – de modo que quanto mais distante desse ideal, mais afastado do verdadeiro belo. A valorização de características brancas se encontra presente nos inúmeros meios de comunicação que visualizamos todos os dias. Os privilégios concedidos à população branca se reafirmam nas inúmeras propagandas, novelas e filmes onde os lugares de prestígio são destinados a pessoas de pele branca. Por isso, como aponta Glass (GLASS, 2012, p. 889) “esforços para conter esses privilégios, como durante o ‘Negro é bonito’ na era dos Direitos

¹⁴ É preciso fazer aqui, ainda que rapidamente, uma brevíssima explicação sobre o termo. Inicialmente, “*negritude* associa-se a um movimento artístico, estético e político dos anos de 1930-1950, baseado no ativismo de poetas negros de expressão francesa, como Léon-Damas, A. Césaire, L. S. Senghor, É. Léro, A. Diop e outros. Como resumiu Roger Bastide (1961, p. 84), tratava-se de uma luta contra a aculturação europeia, que dava especial atenção à valorização de suas raízes africanas como contraponto necessário à “cultura ocidental”. nessa perspectiva crítica da *negritude* francófona estão contidos os dois sentidos básicos e interrelacionados do termo *negritude*, conforme abordados por Kabengele Munanga (1988, p. 44). O primeiro era a noção que dominava antes da Segunda Guerra Mundial, qual seja, o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, história e cultura. O segundo sentido de *negritude*, segundo Munanga, resultou de um processo que aos poucos alterou seu significado até ganhar uma dimensão política próxima àquela do pan-africanismo e da luta anticolonial”. BARBOSA, Muryatan S. e COSTA, Thayná Gonçalves dos Santos da. “Negritude e Pan-africanismo no pensamento social brasileiro. A trajetória de Ironides Rodrigues (1923-1987)”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 34, nº 100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v34n100/0102-6909-rbcsoc-34-100-e3410018.pdf>>. Acesso em 6/11/2019.

Civis, podem produzir ganhos substantivos”. Vemos a importância do processo de ressignificação ao qual a atividade se propõe.

O curta metragem sugerido como ponto de partida para a produção da atividade pedagógica foi dirigido por Flora Egécia e intitula-se *Das raízes às pontas*. O material traz como tema o status do cabelo crespo na sociedade brasileira. Através de vários depoimentos pessoais consegue-se identificar que, na maior parte dos casos, a aceitação das pessoas que possuem cabelo crespo é conturbada e desconfortável. Uma vivência permeada por questões que se traduzem em baixa autoestima, inclusive. Por outro lado, tais relatos dão conta de um processo de aceitação dessas diversas pessoas em relação ao seu próprio cabelo, ou seja, uma reconciliação com seus fios e, por sua vez, com a sua própria identidade.

A linguagem, por sua vez, frequentemente expressa informações sobre quem a pronúncia. No presente caso não é raro encontrarmos termos que desqualificam o cabelo de origem afro, tais como: “cabelo duro”, “cabelo ruim”, “cabelo de Bombril” e “pixaim”. São exemplos que evidenciam o traço racista na linguagem que usamos. Nesse sentido, pensar em um processo de ressignificação do termo “crespo” é fundamental para agregar valores positivos a esse tipo capilar. Em outras palavras, trata-se de desvincular noções pejorativas ao fio de origem afro. Um dos meios mais eficazes para trabalhar em direção a esse processo é a reflexão sobre a representatividade racial. Como bem expõe o curta-metragem, a abordagem de assuntos étnico-raciais desde a infância é fundamental para uma educação que se pretende humanitária. O diálogo da existência de múltiplas raças e, por conseguinte, da percepção da existência de inúmeras características físicas diferentes deve contribuir para a construção de um pensamento antirracista. Afinal, as variedades de características físicas não possuem nenhum valor intrínseco, são totalmente arbitrárias, não influenciando em traços intelectuais, culturais e políticos.

No curta, uma jovem relata: “eu aprendi a gostar do meu cabelo”. A psicanalista Maria de Lourdes Teodoro sublinha que “achar bonito cabelo afro é aprendizado”. Afinal, o que notamos é que aprendemos desde cedo a seguir certos padrões que indicam o que é bonito e o que é feio. Muitos desses padrões são estéticos e grande parte deles são importados da Europa ou da América do Norte. Disso resulta que frequentemente buscamos por parâmetros físicos totalmente díspares do que possuímos. Portanto, se aprendemos que o cabelo liso, longo e loiro é lindo e maravilhoso, temos que aprender, igualmente, que o cabelo crespo é incrível e possui

seu valor. Ou seja, o crespado diz respeito diretamente à pessoa que o possui, à sua identidade e aos seus ancestrais. Notamos que o racismo se infiltra no próprio imaginário das pessoas e que, por detrás da consciência, não é raro encontrar vinculações entre o negro e o feio. Como explica Munanga:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p. 19).

A escola é um lugar não apenas de produção de conhecimento histórico e científico. É sobretudo nesse ambiente que “valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” são colocados em conflito (GOMES, 2002, p. 40). Nesse sentido, é fundamental considerar a escola enquanto um espaço que promova “processos educativos não-escolares” que vão além do conteúdo programático convencional. Trata-se de questões de relevância para o contexto social e histórico, mas que devido a certo descaso são marginalizadas pelos demais saberes. Como bem indica Gomes, um desses temas é a relação do negro com o seu cabelo.

As pesquisas empíricas desenvolvidas por Gomes indicam que frequentemente a escola exerceu grande impacto na construção da identidade negra dos indivíduos. No entanto, grande parte dessas vivências é permeada por preconceitos racistas e estereótipos preconcebidos. Os efeitos de tais experiências produzem, muitas vezes, sentimento de rejeição, baixa autoestima e negação do pertencimento racial. Em outras palavras: “as múltiplas representações constituídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciaram o comportamento individual” (GOMES, 2002, p. 44).

É ímpar considerar a possibilidade de desconstruir o discurso até então produzido acerca do negro, nesse caso, no que se refere a sua estética capilar. Gomes é sensata ao afirmar que se a escola é capaz de produzir estereótipos sobre o negro ela é igualmente um espaço capaz de superá-los. A concepção produzida sobre o cabelo afro assume “contornos diferentes de acordo com o gênero e a geração”, nesse sentido, seu processo de ressignificação deve levar em conta

“as práticas culturais, o processo histórico e a construção do racismo no Brasil” (GOMES, 2002, p. 48).

Neste momento podemos lançar mão do pensamento elaborado por Stuart Hall. O intelectual indica, de maneira metafórica, a função cultural do conhecimento: dormir melhor. Trata-se da atividade humana de classificar, nomear e dar sentido às coisas e fenômenos que nos cercam. Tal atividade é vital para o desenvolvimento cultural, científico, entre outros, no entanto, por possuir um caráter redutor e convencional, muitas vezes é necessário considerar sua ressignificação. Afinal, os humanos classificam não apenas coisas e fenômenos, mas também pessoas, em diversos grupos sociais (HALL, 2013, p. 3-4). Aqui, diferentemente das outras classificações que possuem como objetivo facilitar o conhecimento humano sobre o mundo trata-se de uma prática com pretensões de outra alçada, uma vez que “a diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor de pele e pelos demais sinais diacríticos serviu mais como um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades políticas e econômicas” (GOMES, 2002, p. 42).

Assim, a visão do senso comum acerca do cabelo crespo aponta para uma produção de sentido confeccionada a partir de elementos convencionais e não essenciais. A frequente estereotipização do cabelo afro, portanto, não se refere a alguma característica negativa que é inata ao fio desse tipo. Mas antes, constitui-se a partir de relações mutáveis de diferença que estabelecem com outros conceitos e ideias num campo de significação. Esse sentido, por ser relacional e não essencial, nunca pode ser fixado definitivamente, mas está sujeito a um processo constante de redefinição e apropriação (HALL, 2013, p. 2).

Como bem enfatiza Hall (HALL, 2013, p. 4), isso não quer dizer que não existam diferenças físicas entre as pessoas, mas trata-se de indicar que o modo pelo qual o homem classifica e sistematiza, frequentemente agrega certo teor valorativo àquilo que pretende definir. Eis a necessidade de ressignificar o sentido de possuir cabelo crespo, uma vez que tal fio é relacionado a características pejorativas. Para tal é necessário promover a “negação do dogma da supremacia colonizadora em relação à cultura do povo dominado” (MUNANGA, 2009, p. 45).

Uma possível atividade pedagógica pode ser desenvolvida no sentido de trabalhar o conceito de negritude. De caráter multifacetado, o termo pode servir no campo político como subsídio para a ação do movimento negro organizado. Também pode ser entendido como

processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude seria a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. Neste sentido, tal termo evoca não apenas uma reflexão acerca da identidade afro brasileira, mas também a sua prática. Assim, considerando a escola enquanto espaço privilegiado de conhecimento e desenvolvimento é possível oferecer os instrumentos que possibilitam a construção da identidade dos alunos. O termo negritude é fundamental uma vez que a partir dele pretende-se desistir, renunciar a se parecer com o branco, afinal “o esforço para alcançar o branco [exige] total autorrejeição; negar o Europeu será o prelúdio indispensável à retomada” (MUNANGA, 2009, p. 43). O autor se refere à retomada da própria identidade negra que fora desprezada e marginalizada pelo branco. Assim, a negritude assume suas raízes e características, afirmando-as e reconhecendo-as enquanto uma identidade com grande valor social, histórico, cultural, religioso, entre outros.

Nesse sentido, podemos ver no conceito de negritude uma das potências necessárias no processo de ressignificação do conteúdo negativo vinculado à estética afro brasileira, uma vez que o cerne de tal ideia indica a retomada as origens. O objetivo principal em trabalhar o termo negritude com os alunos será enfatizar: “o desafio cultural do mundo negro (a identidade negro africana)” e oferecer instrumentos para “protestar contra a ordem colonial” (MUNANGA, 2009, p. 52). Tal reflexão possibilita a oportunidade de reconhecer as características afro-brasileiras e apropriar-se delas, gostar de si mesmo. Ao levar em conta o conceito de negritude e explicitar seu teor revolucionário somos capazes de ressignificar o que é ter traços de origem negra, uma vez que “os negros decidem assumir o desprezo para fazer dele fonte de orgulho. Tal reação devia, para ser adequada, retomar os mesmos termos de agressão cultural, neutralizá-los, desenvenená-los antes de recarregá-los de um novo sentido”. Em outras palavras “a negritude aparece aqui como uma operação de desintoxicação semântica”, lugar de empoderamento da história, cultura, estética e valores do negro (MUNANGA, 2009, p. 53).

A atividade pedagógica, ao lançar mão do curta-metragem, propõe, outrossim, uma atividade avaliativa na qual serão expostos diferentes termos utilizados no nosso dia-a-dia. Tais expressões carregam em si um significado que remete à discriminação do negro e, por isso, deverão ser analisadas criticamente. Após esse movimento o discente deverá selecionar uma dessas expressões no intuito de escrever uma redação indicando sua faceta racista e propondo uma nova significância de teor antirracista para o termo em questão. Acredita-se que através desse exercício intelectual seja possível um reposicionamento de certas as relações e práticas

na sociedade. Afinal, ao promover uma atividade antirracista criamos as condições para um ambiente escolar mais inclusivo e com respeito a diversidade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de levar em conta a lei 10.639/2003 se mostra profícuo. Utilizá-la enquanto eixo norteador se faz indispensável em um país que tem como origem seu entrelaçamento com o continente africano. Uma perspectiva pautada na História da África e afro-brasileira é capaz de promover mecanismos antirracistas que são, por sua vez, fundamentais para combater o racismo estrutural presente na sociedade.

O uso da lei, ao voltar-se para a filosofia, ressalta a urgência de sublinharmos e trazermos à tona a relevância e o lugar do pensamento filosófico africano seja o antigo ou moderno. Trata-se de reivindicar o espaço da filosofia africana bem como de promover uma crítica à invisibilidade de tais conhecimentos. Assim, nota-se que, frequentemente, o desprezo para com temas de origem africana remete, pois, ao racismo instaurado pelos colonizadores e que se infiltrou em todos os setores da sociedade. O fenômeno do racismo epistêmico indica justamente esse traço perverso do pensamento eurocêntrico que descarta toda produção intelectual dos demais povos e prioriza apenas as suas próprias como dignas de relevância.

Assim, a iniciativa de propor uma “história a contrapelo”, ou seja, o esforço em dar voz à narrativa daqueles povos que por tanto tempo foram silenciados, juntamente com um questionamento filosófico de caráter decolonial, proporcionou uma reflexão antirracista capaz de promover certa desconstrução do racismo que permeia a sociedade. Ainda, a atividade pedagógica mostra-se eficaz ao gerar um mecanismo de identificação, pois no curta-metragem aborda-se o tema do cabelo crespo, tipo de cabelo que muito comum no Brasil. Tal traço remete igualmente às origens afro que fundamentam o Brasil. A capacidade de promover uma identificação sadia com a herança africana tão presente nos traços fenotípicos da população brasileira é uma prática de forte caráter decolonial e que remete à negritude, uma vez que indica a positividade de ser negro. Além disso, a atividade pedagógica, ao trazer termos utilizados no dia-a-dia pela maioria das pessoas gera a reflexão de certas experiências cotidianas do aluno. O intuito é promover o raciocínio crítico através de um posicionamento antirracista e criativo, capaz de construir uma identidade descolonizada nos diferentes ambientes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Nathália. Dia da Consciência Negra: números expõe a desigualdade no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Agência Lupa. 2019. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ALENCASTRO, Luís Felipe de. **Cotas: prós e contras**. Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/stf_alencastro_definitivo_audiencia_publica.doc>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

_____. Racismo e cotas: Pacto entre proprietários de escravos constitui o pecado original da sociedade e da ordem jurídica do Brasil. **Folha de São Paulo, Caderno Mais!**, 07 de março de 2010. São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0703201009.htm>>. Acesso em 06/06/2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais. Djamila Ribeiro (Coord.).

ASANTE, Molefi Ketii. Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade? – Tradução de Marcos Carvalho Lopes. **Capoeira – Revista de humanidades e letras**, [S.l.], v.1, n.º.1, p.117-121, 2014. Título original: “An African Origin of Philosophy: Myth or Reality?” publicado em 2004/07/01 no City Press. Disponível em <<http://www.asante.net/articles/26/afrocentricity/>>. Acesso em 20/6/2019.

BARBIÉRI, Luiz Felipe. CNJ registra pelo menos 812 mil presos no país; 41,5% não têm condenação. **G1 – Portal de Notícias**. [online]. Brasília, 17 de julho de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/17/cnj-registra-pelo-menos-812-mil-presos-no-pais-415percent-nao-tem-condenacao.ghtml>>. Acesso em: 02/02/2020.

BARBOSA, Muryatan S. e COSTA, Thayná Gonçalves dos Santos da. Negritude e Pan-africanismo no pensamento social brasileiro. A trajetória de Ironides Rodrigues (1923-1987)”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 34, n.º 100, p. 01-21, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v34n100/0102-6909-rbcsoc-34-100-e3410018.pdf>>. Acesso em: 10/12/2019.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-223.

BISPO, Denise e SILVA, Luiz Gustavo S. da. Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v. 1, p.

15-20 jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2190/1861>. Acesso em 13/12/2019.

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 3/1/2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em 12/12/2019.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2006. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 2/11/2019.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em 15/11/2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em 2/1/2020.

BRESSOUX, Pascal. “As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

CARMO, Patrick Luiz Galvão do. **Educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia: percepções de professores do ensino médio de Macapá.** 2015, 126 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento regional) - Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2019/06/DISSERTAÇÃO.pdf>. Acesso em: 12/12/2019.

COELHO, Cléber Duarte. Ensino de Filosofia no Ensino Médio sob a perspectiva das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. **Revista Grifos**, nº 41, p. 173-190, 2016, Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3665/2090>. Acesso em: 12/12/2019.

DEVISSE, Jean. (Em colaboração com Shuhi Labib). A África nas relações intercontinentais. In: NIANE, Djibril Tamsir (Editor). **História Geral da África, IV: África do século XII ao XVI.** Brasília: UNESCO, 2010. p. 721-762. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190252>>. Acesso em 03/08/2019.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial, 2005, p. 25-34. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf>. Acesso em 11/10/2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019**. Ano 13, p. 8-218, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>. Acesso em 8/01/2020.

GALLO, Sílvio. Prefácio. In: RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. P. 5-8.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, nº 235, p. 883-913, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/17.pdf>>. Acesso em 11/11/2019.

GOMES, Nilma Leno. Trajetórias escolares corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em 12/11/2019. Acesso em 11/6/2018.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural (PACC-UFRJ)**, Ano VIII, nº 2, p. 1-11, 2013. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>>. Acesso em 5/12/2018

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 41, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em 8/01/2020.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência - 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019, 116 p. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>>. Acesso em 8/01/2020.

INSTITUTO ETHOS. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas**. São Paulo, maio de 2016. Disponível em: <https://www3.ethos.org.br/wpcontent/uploads/2016/05/Perfil_Social_Tacial_Genero_500empresas.pdf>. Acesso em: 8/01/2020.

JAMES, George G. M. **O legado roubado: os gregos não foram os autores da filosofia grega, mas as pessoas do Norte da África, comumente chamadas de egípcios foram**. Universidade

de Arkansas, Pine Bluff, 1954. Disponível em: <<https://afrocentricidade.wordpress.com/category/filosofia/>>. Acesso em 08 jan. 2020.

KANT, Immanuel. Ensinar a pensar. Tradução de Desidério Murcho. 2002. Original: “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766”. **Theoretical Philosophy**, Edição de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press, p. 306-307. 1992. ISSN 1755-1770. Disponível em <https://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html>. Acesso em: 12 de nov. 2019.

_____. Resposta à pergunta: o que é ‘Esclarecimento’? In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis: ed. Vozes, 1985.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. 1ª edição. Local de publicação: Civilização brasileira, 2002, 1983.

MARTINS, Cleissa Regina e outros. Grande Prêmio do Cinema Brasileiro (2002-2017). **Boletim GEMAA** (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa) [online], Rio de Janeiro, nº 4, p. 1-13, 2017. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/12/Boletim-n.-4.pdf>>. Acesso em 01/02/2020.

MARTINS, Cleissa Regina. Raça e gênero na curadoria e no júri de cinema (2018). **Boletim GEMAA** (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa) [online], Rio de Janeiro, nº 5, p. 1-11, 2018. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2019/08/Boletim-05-2018.pdf>>. Acesso em 01/02/2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 1ª edição. São Paulo: Com apoio do Instituto Francês do Brasil e do Ministério Francês da Europa e das Relações Exteriores, N-1 Edições, 2018.

MOURA, Marcos Vinícius (Org.). **Levantamento nacional de informações penitenciárias, atualização junho de 2017**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>>. Acesso em 01/02/2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, EDUFF, 2004. p. 17-33. Disponível em: <https://www.academia.edu/8677271/Caderno_Penesb_5_Texto_Kabenguele_Munanga>. Acesso em: 1/6/2019.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 9-206.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 43-61. Coleção cultura negra e identidades.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3ª edição. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012. Série: MEC – PNBE temáticos.

NOGUERA, Renato e CARVALHO, Carlos Roberto de. Breve introdução aos estudos das relações étnico-raciais. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Edur: Nau, 2013. v. 1, p. 9-19.

NOGUERA, Renato e NASCIMENTO, Wanderson Flor do. “O ensino de filosofia em afroperspectiva”. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Edur: Nau, 2013, v. 1, p. 75-90.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais de um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades**, [S.l.] ano 3, nº 11, p. 1-15 novembro, 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 1/6/2019

_____. **Os gregos não inventaram a filosofia**. 2 de julho de 2016. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/os-gregos-nao-inventaram-filosofia/>>. Acessado em: 05 jan. 2020.

NUNES, Antônio de Assis Cruz et al. A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 24, nº 1, p. 203-212, mar. 2019,. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4582/pdf>>. Acesso em 3/6/2019.

OBENGA, Theophile. **Egito: história antiga da filosofia africana** – tradução Vinícius da Silva (Projeto de pesquisa: Dissecando o racismo epistêmico: a urgência de outra perspectiva no ensino de filosofia). Título original: OBENGA, Théophile. “Egypt: Ancient History of African Philosophy”. In: KWASI, Wiredu (ed.). *A Companion to African Philosophy*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004, p. 31-49. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/obengat._egito_historia_antiga_da_filosofia_africana_2004.pdf>. Acesso em: 20/6/2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em 6/6/2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação do professor de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de e MACHADO, Eliema Ayres. Ação afirmativa como política de Estado no Brasil: considerações sobre a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. Carlos Roberto de Carvalho, Renato

Nogueira e Sandra Regina Sales (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Edur: Nau Editora, 1ª edição, 2013, p. 195-206.

OMOREGBE, Joseph I. “Filosofia africana: ontem e hoje” – tradução Renato Nogueira Jr. Título original: African Philosophy: yesterday and today. CHUKWUDI, Emmanuel (Ed.). EZE. African Philosophy: an anthology. Oxford: Blackwell Publishers, 1998, p.1-11. Disponível em:

<https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/joseph_i._omoregbe_-_filosofia_africana_ontem_e_hoje.pdf>. Acesso em 4/6/2019.

PONTES, Kátiuscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádias: a importância da filosofia africana no combate contra o racismo epistêmico e a lei 10.639/03**. 2017, 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/ppfen/attachments/article/81/07_Katiúscia%20Ribeiro%20Pontes.pdf>. Acesso em: 1/7/2019.

RAMOSE, B. M. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaios filosóficos – Revista de Filosofia**. Rio de Janeiro, volume IV, P. 6-25, out. 2011. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf>. Acesso em 8/7/2019.

RIBEIRO, Alexandre Vieira. Apontamentos sobre o tráfico de escravos entre Angola e Brasil. In: PAIVA, Eduardo França e SILVA, Vanicléia (orgs.). **África e Brasil no Mundo Moderno**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em História – UFMG, 2013, (Coleção Olhares), p. 29-47.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p. 21-37. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>>. Acesso em 10/11/2019.

SILVA, Daniel B. Domingues da. Brasil e Portugal no comércio atlântico de escravos: um balanço historiográfico e estatístico. In: GUEDES, Roberto (org.). **África: brasileiros e portugueses, séculos XVI-XIX**. 1ª edição. Rio de Janeiro, Mauad X, 2013. p. 49-66.

THOMAZ, Omar Ribeiro e NASCIMENTO, Sebastião do. Entre a intenção e o gesto: a conferência de Durban e a elaboração de uma pauta de demandas de políticas compensatórias no Brasil. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, 2003. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0306.pdf>>. Acesso em 12/12/2019.

TRAPP, Rafael Petry. **A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil**. 2014, 112 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2484/1/454490.pdf>>. Acesso em 12/12/2019

VENTURINI, Anna Carolina e JÚNIOR, João Feres. A desigualdade racial no Judiciário brasileiro. In: **GEMAA** (Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa) [boletim online], s/d. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/infografico/a-desigualdade-racial-no-judiciario-brasileiro/>>. Acesso em 2/jan/2020.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO DE AULA

Plano de Aula
<p>I. Dados de Identificação:</p> <p>Escola: Instituto de Educação Sarah Kubitschek (Campo Grande, Rio de Janeiro-RJ). Professora: Victorine Liguçano. Disciplina: Filosofia. Série: 1º, 2º e 3º séries do Ensino Médio Regular.</p>
<p>I. Tema:</p> <p>O filosofar decolonial a partir do deslizamento semântico.</p>
<p>III. Objetivos:</p> <p>Expor a faceta racista que permeia a linguagem e, por conseguinte, a sociedade; Promover a reflexão crítica que possibilita a identificação e o questionamento de pensamentos de caráter racista; Resignificar termos do cotidiano promovendo um novo sentido baseado na decolonialidade e em práticas antirracistas.</p>
<p>IV. Recursos didáticos:</p> <p>Será utilizado como meio didático uma aula expositiva na qual um breve resumo, com os conceitos centrais, irá ser exposto no quadro. Além disso, contaremos com o curta-metragem selecionado que expõe a vivência de quem possui cabelo crespo. Tal material gera tanto a aproximação com a estética de matriz afro-brasileira como também proporciona a identificação e empoderamento para alunos e alunas afrodescendentes.</p>
<p>V. Avaliação:</p> <p>A avaliação proposta aos alunos visa analisar o conteúdo que foi apreendido pelos estudantes através de uma redação. O texto deve possuir uma discussão elucidativa de certos termos utilizados no dia-a-dia e que possuem o caráter pejorativo devido ao seu vínculo com a população negra. A partir de então, deverá ser questionado tal significado propondo uma maneira criativa e decolonial de abordar tais termos.</p>

VI. Bibliografia:

CARMO, Patrick Luiz Galvão do. **Educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia: percepções de professores do ensino médio de Macapá.** 2015, 126 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento regional) - Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2019/06/DISSERTAÇÃO.pdf>>. Acesso em: 12/12/2019.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural (PACC-UFRJ)**, Ano VIII, nº 2, 2013. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>>. Acesso em 5/12/2018

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171>. Acesso em 12/12/2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção cultura negra e identidades, 2009, p. 43-61.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, nº 1, abr. 2010, p. 15-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em 6/6/2019.

APÊNDICE B: ATIVIDADE AVALIATIVA

Levando em conta o curta-metragem assistido bem como as reflexões geradas em torno de uma perspectiva decolonial do mundo, selecione um termo abaixo e indique sua faceta racista e proponha através de uma perspectiva antirracista um novo significado para o termo.

Frequentemente encontramos no nosso dia-a-dia palavras de teor discriminatório e excludente, elas utilizam-se da normalização do racismo para perpetuar através da linguagem a supremacia branca. Observe os exemplos:

- “negro de alma branca”: termo utilizado para elogiar uma pessoa que “apesar” da cor negra da pele possui uma alma branca – relacionando a cor negra a algo ruim e a branca a algo bom;
- “a coisa tá preta”: expressão utilizada para dizer que a situação está ruim – como se preto e ruim fossem sinônimos;
- “samba do crioulo doido”: frase utilizada para indicar uma situação confusa, bagunçada, como se as práticas culturais afro-brasileiras fossem sinônimo de desorganização e falta de civilização;
- “não sou tuas negas”: termo utilizado para dizer “comigo não”, como se, com as mulheres pretas fosse possível fazer o que quer que fosse;
- “cabelo ruim”: expressão utilizada para se referir ao cabelo cacheado ou crespo em contraposição a um cabelo bom, que seria o liso, ou seja, de origem branca;
- “denegrir”: a palavra possui no dicionário Aurélio a definição de “enegrecer”, ora, denegrir se vincula ao ato de tornar-se negro, no entanto, o dicionário traz como sinônimo de denegrir e enegrecer o termo “infame”. Frequentemente o termo denegrir é utilizado como sinônimo de injúria, significado de viés fortemente racista.
- “dia de branco”: algumas pessoas se utilizam desse termo para expressar um dia que será cheio de compromissos sérios e trabalho árduo – como se apenas o branco fosse capaz de fazê-lo.