

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

JÓRIO MÁGNO OLIVEIRA DE SOUZA

**ENSINO DE FILOSOFIA E OS MITOS AFRO-BRASILEIROS:
UMA ESTRATÉGIA DE COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

**CAMPINA GRANDE – PB
2025**

JÓRIO MÁGNO OLIVEIRA DE SOUZA

**ENSINO DE FILOSOFIA E OS MITOS AFRO-BRASILEIROS:
UMA ESTRATÉGIA DE COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pertencente à linha de pesquisa Filosofia e Ensino e área de concentração Ensino de Filosofia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof.º Dr. Valmir Pereira

**CAMPINA GRANDE – PB
2025**

S726e

Souza, Jorio Mágnio Oliveira de.

Ensino de Filosofia e os mitos Afro-Brasileiros: uma estratégia de combate à intolerância religiosa / Jorio Mágnio Oliveira de Souza – Campina Grande, 2025.

155 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Prof. Dr. Valmir Pereira."

Referências.

1. Ensino de Filosofia. 2. Mitologia Africana. 3. Epistemicídio. 4. Afroperspectivismo. I. Pereira, Valmir. II. Título.

CDU 1:37.016(043)

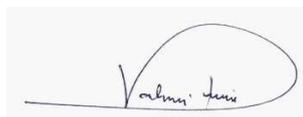
JÓRIO MÁGNO OLIVEIRA DE SOUZA

**ENSINO DE FILOSOFIA E OS MITOS AFRO-BRASILEIROS:
UMA ESTRATÉGIA DE COMBATE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pertencente à linha de pesquisa Filosofia e Ensino e área de concentração Ensino de Filosofia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovado(a) em: 28/03/2025

BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



Prof.º Dr. Valmir Pereira – UFCG
Orientador



Prof.º Dr. Luciano da Silva – UFCG
Examinador Interno



Prof.ª Dr.ª. Regina Coeli Araújo Trindade Negreiros - IFPB
Examinadora Externa

ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Às dezoito horas do dia vinte e oito de março de dois mil e vinte e cinco, em sala do *Google Meet*, o discente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFCG, **JÓRIO MÁGNO OLIVEIRA DE SOUZA**, matrícula 3102202208, compareceu para Defesa Pública da sua Dissertação, intitulada “**ENSINO DE FILOSOFIA E OS MITOS AFRO-BRASILEIROS: UMA ESTRATÉGIA DE COMBATE À INTOLERÂNCIA RELIGIOSA**”. Constituiu a Banca Examinadora, os professores Valmir Pereira (Orientador), Luciano da Silva (Examinador Interno) e a Professora Regina Coeli Araújo Trindade Negreiros (Examinadora Externa). Após o ato da Defesa e feitas as arguições pelos referidos examinadores, ao trabalho foi atribuído o conceito **APROVADO**. Eu, Valmir Pereira, na condição de Presidente dessa Banca Examinadora, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos demais examinadores.

Observações: A banca fez diversas sugestões, que serão acatadas e implementadas pelo discente. A banca indicou também, que a dissertação seja publicada.

Membros da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente:
 **VALMIR PEREIRA**
Data: 29/03/2025 17:06:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Valmir Pereira

Documento assinado digitalmente:
 **LUCIANO DA SILVA**
Data: 29/03/2025 17:10:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luciano da Silva

Documento assinado digitalmente:
 **REGINA COELI ARAÚJO TRINDADE NEGREIROS**
Data: 29/03/2025 18:15:41-0100
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Regina Coeli Araújo Trindade Negreiros

Dedico esta dissertação a meu pai Pedro Fontes (in memoriam) que sempre me inspirou com o seu exemplo o amor pelo estudo e pelo conhecimento; à minha mãe Ana Oliveira, fonte de coragem, força e amor; à minha esposa Jakeline Alcione, que por me completar e sonhar ao meu lado, contribui com o desafio de me fazer um homem melhor; e a Alberto Emanuel, meu filho, amor de minha vida, cujo sorriso e alegria me faz esperar e olhar o mundo de outra forma. Também dedico essa dissertação à memória, à história e à ancestralidade dos povos africanos afligidos por tantas desumanidades, e aos adeptos das religiões afro-brasileiras que seguem lutando por respeito e igualdade.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO), em especial ao núcleo da Universidade Federal de Campina Grande onde por dois anos tive a oportunidade de ter acesso a um conhecimento acadêmico de alto nível produzido pelos professores do programa e pelos professores e pesquisadores convidados.

Ao coordenador do PROF-FILO no núcleo da Universidade Federal de Campina Grande, o professor Dr. Luciano da Silva pelo compromisso, dedicação e empenho com o núcleo de Campina Grande e com os mestrandos da turma 2022-2024, bem como pelas contribuições e orientações para realização dessa pesquisa.

Ao meu orientador professor Dr. Valmir Pereira pela amizade, conversas, paciência e pela dedicação e compromisso de orientar primando pela autonomia do pensamento. Mas sobretudo pelo exemplo de mestre que guardarei em minha caminhada.

A professora Dra. Regina Negreiros uma amiga que o mestrado me proporcionou e que muito contribuiu com indicação de leituras, conversas e orientações.

Aos meus mestres os professores do PROF-FILO que durante esses dois anos de convivência e aprendizagem, me inspiraram pelo exemplo a dedicação pela pesquisa e pelo saber teórico-prático.

Aos meus colegas da turma 2022-2024 pela amizade, pelos bons e descontraídos momentos que a academia proporciona, mas sobretudo pela busca comum do conhecimento filosófico e pelos mútuos apoios durante a trajetória.

As minhas colegas do grupo de *whatsapp* “Desorientações 2022” Ana Paula, Jaqueline Soares, Lucimery Barboza e Rosangela Soares. Eu, que era o “bem-aventurado entre as mulheres”, tive a grata oportunidade de aprender com elas a refletir filosoficamente nas aulas, nos encontros de orientação e nas conversas no grupo, além de me inspirar em seus exemplos de mulheres da filosofia.

A minha esposa Jakeline Alcione, a minha mãe Ana Oliveira e ao meu filho Alberto Emanuel pelas palavras de motivação e incentivo, mas sobretudo pela pronta disposição de compreender minhas ausências quando se fazia necessário à escrita da dissertação.

Ao meu pai Pedro (*in memoriam*) com quem aprendi pelo exemplo a sempre está aberto ao conhecimento, que em suas palavras seria a única riqueza que não me seria retirada.

A EEEFM João Fagundes de Oliveira, na pessoa da sua gestora Severina Albuquerque, onde pude desenvolver a pesquisa e a prática pedagógica que encontra-se registrada nessa dissertação, bem como a todos os colegas professores dessa instituição de ensino que me incentivaram.

A todos os estudantes da turma da 1ª série A da EEEFM João Fagundes de Oliveira do ano 2024: Alex, Ana, Bruno, Devid, Diego Dias, Diego Vinicius, Emanuele, Ester, Haryanne, Isac, Jose Eduardo, José Eduardo Lins, Joyce, Kauã, Kauê, Lais, Lara, Maria Eduarda, Maria Fernanda, Maria Helena, Maria Júlia, Moisés, Nathália, Oziel, Paulo, Renan, Tamires, Thyalisson e Yasmim, pois sem eles nada do que foi feito teria valido a pena.

RESUMO

A pesquisa intitulada *Ensino de filosofia como estratégia de combate a intolerância religiosa*, desenvolvida na Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira, na cidade de Itabaiana, agreste paraibano, oferece um ensino de filosofia que valoriza as diferentes e diversas perspectivas de pensamentos como racionalidade legítimas para o ato de filosofar. Essa proposta para o ensino de filosofia surge a partir da análise de um problema verificado nas aulas desse componente curricular, a respeito da resistência e do preconceito dos estudantes aos mitos afro-brasileiros nas aulas de Filosofia. Assim, a pesquisa tem como objetivo analisar as causas dessa resistência e preconceito, verificando os motivos a partir da compreensão da origem das ideias que as sustentam, bem como elaborar e propor uma intervenção pedagógica através de uma sequência didática que apresente os mitos afro-brasileiros como autênticas manifestações do pensamento deste território. Partimos da hipótese de que a causa da resistência e do preconceito dos estudantes aos mitos afro-brasileiros resulta do contexto cultural que foi legado pelo eurocentrismo aos povos colonizados e às culturas não europeias. Essa colonização empenhou-se em silenciar e apagar os conhecimentos e saberes dos povos não europeus, em particular o dos povos africanos e afro-brasileiros, até hoje percebida no ensino de filosofia pela marginalização desses conhecimentos e saberes africanos. Para isso, o presente estudo ao assumir o compromisso de promover um ensino de filosofia relevante e capaz de contribuir com a formação crítica, cidadã, plural e ética, desenvolverá uma Sequência Didática, como produto educacional, onde serão trabalhados dois mitos afro-brasileiros: A transformação da Conquén (Vanda Machado) e Nanã, que fornece a lama para a modelagem do homem (Reginaldo Prandi). A abordagem metodológica da pesquisa apoia-se no afroperspectivismo como alternativa metodológica e epistemológica que promove o diálogo filosófico com diferentes culturas por considerá-las iguais, contribuindo para resistência ao domínio da racionalidade eurocêntrica, bem como na pesquisa participante que permite a construção colaborativa do conhecimentos entre professor e estudantes, a fim de realizar no espaço pedagógico da sala de aula a experiência de um saber alternativo às definições culturais, sociais e epistemológicas dominantes tão presentes nos currículos e livros didáticos de filosofia.

Palavras-Chave: Mitologia Africana. Ensino de Filosofia. Epistemicídio. Afroperspectivismo.

RESUMEN

La investigación titulada Enseñanza de la filosofía como estrategia de combate a la intolerancia religiosa, desarrollada en la Escuela Estatal de Educación Primaria y Secundaria João Fagundes de Oliveira, en la ciudad de Itabaiana, rural de Paraíba, ofrece una enseñanza de la filosofía que valora diferentes y diversas perspectivas de pensamiento como racionalidad legítima para el acto de filosofar. Esta propuesta para la enseñanza de la filosofía surge del análisis de un problema observado en las clases del componente curricular: la resistencia y el prejuicio de los estudiantes hacia los mitos afrobrasileños en las clases de mitología. Así, la investigación pretende analizar las causas de esta resistencia y prejuicio, verificando los motivos de esta resistencia y prejuicio a partir de comprender el origen de las ideas que la sustentan, así como desarrollar y proponer una intervención pedagógica a través de una secuencia didáctica que presenta los mitos afrobrasileños como auténticas manifestaciones del pensamiento africano y afrobrasileño. Se supone que la causa de la resistencia y el prejuicio de los estudiantes hacia los mitos afrobrasileños resulta del contexto cultural que fue legado por el eurocentrismo a los pueblos y culturas colonizados no europeos. Esta colonización se comprometió a silenciar y borrar los saberes y saberes de los pueblos no europeos, en particular el de los pueblos africanos y afrobrasileños, lo que todavía hoy se percibe en la enseñanza de la filosofía como la marginación de estos saberes y saberes africanos. Para ello, este estudio, asumiendo el compromiso de promover una enseñanza filosófica relevante capaz de contribuir a la formación crítica, cívica, plural y ética, la investigación desarrollará una Secuencia Didáctica, como producto educativo, donde se expondrán dos mitos afrobrasileños. brasileños: La transformación de Conquén (Vanda Machado) y Nanã proporciona el barro para el modelado del hombre (Reginaldo Prandi). El enfoque metodológico de la investigación se fundamenta en el afroperspectivismo como una alternativa metodológica y epistemológica que promueve el diálogo filosófico con diferentes culturas al considerarlas iguales, contribuyendo a la resistencia al predominio de la racionalidad eurocéntrica, así como la investigación participativa que permite la construcción colaborativa de conocimientos entre docente y estudiantes, con el fin de llevar a cabo en el espacio pedagógico del aula la experiencia de un conocimiento alternativo a las definiciones culturales, sociales y epistemológicas dominantes tan presentes en los currículos y libros de texto de filosofía.

Palabras-clave: Mitología Africana. Enseñanza de la Filosofía. Epistemicida. Afroperspectivismo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A INTERDIÇÃO À MATRIZ AFRICANA DE PENSAMENTO: EUROCENTRISMO, EPISTEMICÍDIO E INTOLERÂNCIA.....	17
1.1 – A dominação do pensamento filosófico eurocêntrico	17
1.1.1 – Uma perspectiva histórico-filosófica do pensamento eurocentrado.....	17
1.1.2 – Iluminismo, racismo e colonialismo.....	20
1.1.3 – O pensamento eurocêntrico e o epistemicídio: a negação dos “outros” e do saber dos “outros”.....	26
1.2 – A intolerância religiosa e a educação: a herança colonial e o racismo epistêmico na universidade e na escola	44
1.2.1 – A intolerância religiosa enquanto herança do projeto colonial eurocêntrico	44
1.2.2 – Uma abordagem sobre o racismo: Nei Lopes e Silvio Almeida.....	49
1.2.3 – O racismo epistêmico e a educação: a universidade e a escola que nega os saberes do outro.....	55
1.3 – O afroperspectivismo no ensino de filosofia: confrontando a hegemonia da epistemologia eurocêntrica a partir dos saberes subalternizados.....	63
1.3.1 – Afroperspectivismo: considerações preliminares.....	63
1.3.2 – Afroperspectivismo e as outras correntes da filosofia africana na contemporaneidade.	69
1.3.3 – A filosofia em afroperspectividade: um modo de pensar plurirracial e pluriepistemológico	72
1.4 – O ensino de filosofia e a mitologia afro-brasileira: uma possível parceria em afroperspectividade.....	76
1.4.1 – A pertinência epistemológica do mito para o ensino de filosofia	76
1.4.2 – Uma visão do mito a partir de Mulundwe, Campbell e Eliade	79
2. A ESCOLA E A PESQUISA: A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA	85
2.1 – A metodologia da pesquisa: afroperspectivismo e pesquisa participante.....	85
2.1.1 – O afroperspectivismo e o ensino de filosofia	85
2.1.2 – Contribuições da pesquisa participante	89
2.2 – A escola da pesquisa: o ambiente escolar e o perfil dos estudantes	93
2.2.1 – O ambiente da escola.....	93
2.2.2 – Os estudantes: o questionário diagnóstico e o perfil socioeconômico	94
2.3 – A sequência didática: “O Caminho da Mudança através dos mitos afro-brasileiros” ...	108

2.3.1 – Aplicando a Sequência Didática	110
3. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – A Sequência Didática.....	132
APÊNDICE B – Cronograma da aplicação da Sequência Didática	146
APÊNDICE C – Atividade de apresentação.....	147
APÊNDICE D – Texto “A transformação da Conquén”.....	148
APÊNDICE E – Atividade sobre o mito “A transformação da Conquén”	150
APÊNDICE F – Slides da aula sobre mitologia yorubá.....	151
APÊNDICE G – Texto “Naná fornece a lama para modelagem do Homem”	152
APÊNDICE H – Questionário de Avaliação dos Resultados.....	154

INTRODUÇÃO

“[...] o gao é uma espécie de árvore do contra, capaz de subverter o padrão normativo do grupo. [...] os africanos do Sahel veneram o gao, visto como uma árvore sagrada, silenciosa e capaz de ensinamentos prodigiosos, inclusive para a conduta das comunidades. A acácia africana tem a ousadia de ser cinza quando se espera dela o verde, e de verdejar quando tudo acinzentado. Nos tempos difíceis, é ela que dá a sombra para os rebanhos e alimenta o gado com as folhas das extremidades de seus galhos”.

(Lopes, 2022, p. 105-106)

A tarefa de pensar uma filosofia e, conseqüentemente o seu ensino, partindo dos conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros, constitui-se em uma luta diária e um desafio gigante para demarcar um lugar de resistência e, como o *gao*, de subversão. É a tarefa de subverter uma determinada lógica formativa, que ao absolutizar um modo de racionalidade particular e específica, condenou ao desterro e ao ostracismo epistêmico uma rica, ancestral e milenar cultura cheia de significado e sentido, capaz de orientar a existência individual e da coletividade.

Assim, o ato de pensar a filosofia, a partir do pensamento africano e afro-brasileiro, deve ser conduzido por um duplo movimento. O primeiro consiste em insurgir-se contra o discurso monorracional europeu moderno que insiste em ver a Europa como o “centro” que nomeia e classifica a África – bem como todos os povos colonizados – como “periferia”. Ou seja, um movimento de subversão e de denúncia do domínio imperialista intelectual europeu em seu orgulho moderno de afirmar-se como paradigma racional e epistemológico absolutizados. O segundo movimento consiste em inserir no plano filosófico e epistemológico, o lugar do pensamento africano na geopolítica do conhecimento. Ou seja, assumir as concepções filosóficas africanas como ideias filosóficas autênticas de ser humano, de sociedade, de educação, de ciência, de religião, de mundo.

Esta pesquisa é resultado da investigação sobre as razões pelas quais os estudantes manifestarem certa resistência e preconceito aos mitos de matriz africana, nas aulas de filosofia, nas turmas da 1ª série do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira, no Município de Itabaiana, Paraíba.

Com o objetivo de contemplar a pluralidade e a diversidade da formação cultural brasileira, a apresentação dos mitos afro-brasileiros tem como finalidade, demonstrar o mito como narrativas particulares e interpretativas do mundo, que condensam as experiências históricas e culturais de cada povo, diante do mistério da existência.

Quando apareceram as rotulações preconceituosas atribuídas aos personagens da mitologia africana, associando-as a seres maléficos, algumas questões surgiram como problemas a serem enfrentados: a) por que os estudantes possuem resistência e preconceito aos mitos afro-brasileiros? b) Que ideias, valores e conhecimentos prévios os estudantes possuem que alicerçam a postura preconceituosa e intolerante? c) Que proposta de intervenção didática no ensino de filosofia poderá contribuir para amenizar ou diminuir o problema da intolerância religiosa no ambiente escolar?

Posto isso, esta pesquisa busca contribuir de forma teórico-conceitual, além de propor uma intervenção pedagógica, com a reflexão, tanto sobre o fazer filosófico, quanto ao ensino da filosofia, a partir da perspectiva do pensamento africano. Ela procura ter um olhar descolonizador da filosofia e do seu ensino, demarcando a posição de se pensar filosoficamente para além dos limites do pensamento filosófico colonial europeu. Nesse sentido, ao tratar de conteúdos sobre mitologia nas aulas de filosofia, a pesquisa demonstrará, em nível acadêmico, o desenvolvimento teórico e prático de uma abordagem dos conteúdos de mitologia africana.

Dessa forma, a presente dissertação está organizada em três seções que correspondem, respectivamente, as abordagens teóricas, metodológicas e a avaliação dos resultados da pesquisa.

A primeira seção, intitulado *A interdição à matriz africana de pensamento: eurocentrismo, epistemicídio e intolerância*, por sua vez, organiza-se em torno de quatro subseções, que de maneira geral promove a reflexão sobre como o pensamento africano e afro-brasileiro foi – e ainda é – interdito e excluído da geopolítica do conhecimento, quer por meio do epistemicídio, quer por meio da intolerância religiosa.

Na primeira subseção, denominada de *A dominação do pensamento filosófico eurocêntrico: racismo, epistemicídio e necropolítica*, a pesquisa trata, com base em diferentes teóricos, sobre o processo de dominação do pensamento eurocêntrico, tanto na filosofia como no seu ensino. Busca-se promover nessa subseção a reflexão sobre como o processo histórico da colonização política e econômica empreendido pelas potências europeias na África, Ásia e América Latina, entre os séculos XVI e XIX trouxe consigo um modelo de colonialidade do ser e do saber dos povos não europeus nesses continentes, promovendo-lhes a negação dos seus saberes e conhecimentos.

Para realizar essa reflexão, assume-se a decolonialidade (Quijano, 2009; DUSSEL, 2005; Tores, 2020; Ballestrin, 2013) como instrumento conceitual necessário e imperioso para refletir sobre a condição de negação e de opressão em nível ontológico e epistêmico que a filosofia europeia exerceu sobre os conhecimentos e os saberes dos povos não-europeus

colonizados. Assim, apoiados nos teóricos mencionados, pode-se ver como o eurocentrismo promoveu a exclusão de outras formas de racionalidade, em particular a africana, a fim de universalizar a racionalidade europeia moderna ocidental.

Vamos aqui considerar que o ápice do pensamento eurocêntrico se realizou no Iluminismo, momento histórico, cultural e filosófico em que conferiu à razão a centralidade e a primazia necessária capaz de conhecer e organizar tanto o mundo natural como social e humano (Andrade, 2017). Por isso, ainda nessa primeira subseção, a pesquisa em tela trouxe para a reflexão a relação entre o Iluminismo, o racismo e o colonialismo. Nesse sentido, procurou-se demonstrar que é dessa intrínseca relação que surge a hierarquização e a categorização que estabeleceu a dicotomia entre os civilizados (europeus) e os selvagens (não europeu).

Podem ser percebidos como consequências dessa hierarquização, os processos de exclusão e de negação de outras formas de racionalidade, baseada numa suposta hierarquização dos seres humanos. Nesse sentido, a pesquisa procurou refletir sobre a ideia de raça, que conforme Achille Mbembe (Mbembe, 2014), foi o elemento fundamental para o empreendimento colonial moderno europeu promover o apagamento e o silenciamento dos conhecimentos africanos, por atribuir aos negros uma suposta inferioridade intelectual. Para tanto, buscou-se perceber essa suposta inferioridade intelectual atribuída aos africanos em alguns filósofos europeus, tanto do período moderno como contemporâneo, presentes em algumas obras verificadas de filósofos como Hume, Kant, Hegel e Heidegger.

Na segunda subseção *A intolerância religiosa e a educação: a herança colonial e o racismo epistêmico na universidade e na escola*, destacou-se como o projeto eurocêntrico colonial – baseado em suas ideias de colonização, racismo, hierarquização, raça, entre outras – trouxe consequências tanto no plano religioso, como educacional, uma vez que os saberes africanos que estão presentes nas religiões afro-brasileiras não encontram um legítimo espaço no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, a educação pátria, por séculos capitaneada pela igreja católica, também assumiu o compromisso de silenciar e apagar os conhecimentos e saberes africanos, contribuindo para a constante e reiterada intolerância com a prática do sagrado do povo negro.

Por isso, tornou-se incontornável na presente pesquisa, refletir sobre o conceito de epistemicídio (Pereira, 2019; Santos, 1998; Carneiro, 2023), como instrumento de dominação étnico-racial contra indivíduos negros e afrodiáspóricos, ao negar-lhes a condição de sujeitos do conhecimento. Nessa mesma direção, tratou-se da intolerância religiosa (Nogueira, 2020; Marinho, 2022), contra as religiões afro-brasileiras, percebidas no campo educacional, por meio

do racismo epistêmico, que se constitui em um desdobramento do conceito de racismo (Lopes, 2012; Almeida, 2021) também refletido nessa dissertação.

Essa segunda subseção termina com uma reflexão sobre a persistente presença do racismo epistêmico na educação nacional, quer na educação básica (Nectoux, 2021; Gomes, 2013), quer na educação superior (Pereira, 2019; Grosfoguel, 2016) como consequências do epistemicídio praticado contra os conhecimentos dos povos africanos e afrodiáspóricos.

A terceira subseção do primeiro capítulo intitulada *O afroperspectivismo no ensino de filosofia: confrontando a hegemonia da epistemologia eurocêntrica a partir dos saberes subalternizados*, destina-se as considerações teóricas sobre o afroperspectivismo no ensino da filosofia. Uma das consequências da colonização europeia sobre os povos não europeus foi negar-lhes a condição de sujeitos construtores de conhecimento.

Essa negação produziu uma resistência em aceitar a aplicação do termo “filosofia” ao pensamento africano. O afroperspectivismo se insurge contra essa realidade, enquanto epistemologia que questiona e rompe com o paradigma eurocêntrico de racionalidade. Para tanto, é preciso se não superar, mas demonstrar a inutilidade dessa discussão sobre a origem do termo filosofia e se ele se aplica ao pensamento africano. Assim, a subseção busca destacar que, na geopolítica do conhecimento, o pensamento africano desde o Egito antigo já realiza sua vocação para a filosofia dadas as condições de liberdade, diálogo e exame crítico presentes em seu pensamento (Towa, 2015).

Após apresentar as quatro tendências atuais na filosofia africana, destaca-se o afroperspectivismo como uma epistemologia legítima para a produção do pensamento filosófico, bem como para o ensino de filosofia.

Essa legitimidade do afroperspectivismo assenta-se na sua opção pelo diálogo positivo entre as diversas perspectivas dos saberes construídos em diferentes culturas. Assim, se reconhece a pluriversalidade como epistemologia que se assenta na experiência universal que todo ser humano é capaz de exercer como o próprio pensamento, de modo que a filosofia é uma experiência humana (Ramos, 2011).

Essa pluriversalidade do afroperspectivismo promove uma polirracionalidade capaz de superar os estreitos limites da tendência monorracional das epistemologias eurocêntricas enquanto regulador epistemológico (Noguera, 2014).

Por fim, na última subseção do primeiro capítulo intitulada *O ensino de filosofia e a mitologia africana: uma possível parceria em afroperspectividade*, pretende-se refletir sobre a importância e a pertinência do ensino de filosofia por meio dos mitos. Ao trazer para o espaço da sala de aula os mitos afro-brasileiros tem-se um duplo compromisso que é a superação do

epistemicídio praticado contra os saberes e conhecimentos dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como o respeito e a valorização da diversidade e da pluralidade. Nesse sentido, a utilização dos mitos africanos e afro-brasileiros nas aulas de filosofia pode contribuir para a formação da consciência dos estudantes ao fornecer diferentes horizontes interpretativos sobre a experiência humana do conhecimento.

Assim, os mitos em geral, e os africanos e afro-brasileiros, em particular, são condutores de experiências dos povos capazes de fornecer sentido e significado para a existência individual e coletiva (Mulundwe e Tshahwa, 2007), possuindo as funções mística, cosmológica, sociológica e pedagógica (Campbell, 2010) promovendo uma reinserção significativa do sagrado na experiência humana, indo além do olhar da racionalidade científica do mundo (Eliade, 1992).

A segunda seção da presente dissertação intitulada *A escola e a pesquisa: a experiência em sala de aula*, dedica-se a dimensão metodológica da pesquisa, estando organizada em três subseções.

Na primeira subseção, denominada *A metodologia da pesquisa: o afroperspectivismo e a pesquisa participante*, destina-se a fundamentar as bases metodológicas da dissertação na afroperspectividade e na pesquisa participante. Busca-se apresentar a afroperspectividade como um caminho metodológico viável porque promove um processo de ensino-aprendizagem que valoriza e respeita os elementos e a realidade em que os estudantes estão inseridos, contribuindo para uma experiência do pensar filosófico dos estudantes a partir dos mitos afro-brasileiros.

Assim, é o compromisso de “afroperspectivizar” (Noguera, 2014) e “desterritorializar” a filosofia e o seu ensino para oferecer aos estudantes uma alternativa de pensamento a partir do conjunto das experiências humanas contidas nos mitos afro-brasileiros.

A opção pela pesquisa participante, no contexto de uma metodologia em afroperspectividade, justifica-se porque assume-se a posição de que estudantes e professor são os sujeitos de construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento autônomo dos indivíduos envolvidos na pesquisa (Oliveira e Queiroz, 2008), permitindo uma compreensão mais ampliada da realidade e o possível engajamento para sua transformação (Mariani e Carvalho, 2009).

Na segunda subseção, intitulada *A escola da pesquisa: o ambiente escolar e o perfil dos estudantes*, procura-se dar rosto, tanto à escola como aos estudantes, por meio da caracterização do ambiente escolar e do perfil dos estudantes. Para essa caracterização do perfil estudantil foi aplicado um questionário a fim de coletar dados sobre faixa etária, gênero, cor da

pele, renda familiar, grau de escolaridade na família e orientação religiosa, cujo resultados encontram-se registrados no corpo do texto da dissertação.

Por fim, na última subseção intitulada, *Sequência Didática: Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros*, destina-se ao registro escrito da aplicação da sequência didática, enquanto produto educacional (Oliveira, 2013; Ferreira, 2020), na realidade empírica da sala de aula, conforme o cronograma de aplicação com as devidas datas, conteúdos e atividades desenvolvidas pelos estudantes.

A terceira e última seção da presente dissertação, intitulada *Avaliação dos Resultados da Sequência Didática*, reserva-se a avaliação dos resultados de todo o processo desenvolvido na utilização dos mitos afro-brasileiros como recurso pedagógico em afroperspectividade para o ensino de filosofia.

Para a avaliação dos resultados, também foi feito uso de um questionário que coletou dados referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes à luz da metodologia e da sequência didática utilizada.

Nesse preciso sentido, resta por evidente, que à luz dos dados coletados e do ensino-aprendizagem desenvolvido, não estamos diante de um processo acabado e que alcançou seu melhor desenvolvimento pedagógico. E isso por uma razão, a saber: não há nenhuma pretensão no que diz respeito ao filosofar e ao ensino de filosofia em afroperspectividade, de se ter a produção de uma única abordagem que sirva de modelo. Pelo contrário, fica aqui registrado apenas mais uma possibilidade que precisa ser pelos pares refletida, analisada e aperfeiçoada para um melhor exercício do pensamento filosófico e, conseqüentemente, do seu ensino.

Dessa forma, a presente pesquisa desenvolvida em nível de mestrado profissional em filosofia, insere-se na academia como um trabalho que após ser lido, possa ser aperfeiçoado por outras leituras, problemas, questões e experiências que respeitam e valorizam um pensar filosófico e um ensino de filosofia pautado pela pluralidade de perspectivas culturais.

1. A INTERDIÇÃO À MATRIZ AFRICANA DE PENSAMENTO: EUROCENTRISMO, EPISTEMICÍDIO E INTOLERÂNCIA

1.1 – A dominação do pensamento filosófico eurocêntrico

Como facilmente se percebe nos livros didáticos de filosofia, pelo menos até o Programa Nacional do Livro Didático de 2018 (Soares; Batista; Silva, 2021), o ensino daquele componente ainda é marcado por uma forte dominação da racionalidade europeia, uma vez que se constata nesses livros a ausência de tópicos ou unidades de conteúdos sobre conhecimentos de matriz africana e dos povos originários. Essa postura revela uma “filosofia” colonialista que através do seu poder político e epistemológico nega ao “outro” (africanos e originários) o direito de filosofar, inferiorizando-os e vendo-os como “incapazes de filosofar” (Machado, 2014, p. 3). Nesse sentido, considera-se imperioso nesse primeiro tópico, uma explanação, ainda que reduzida, do processo de dominação do pensamento eurocêntrico, a fim de perceber como tal dominação ainda se faz sentir no ensino da filosofia.

Nessa primeira subseção procura-se delinear, de maneira não exaustiva, o processo de dominação que o pensamento eurocêntrico moderno exerceu sobre os povos não europeus e suas respectivas culturas. Assim, procura-se refletir como essa dominação foi exercida por meio do racismo e do epistemicídio praticado contra os povos subalternizados não europeus.

1.1.1 – Uma perspectiva histórico-filosófica do pensamento eurocentrado

Para Quijano, o eurocentrismo surge no início da modernidade, na Europa ocidental, como uma perspectiva de conhecimento e de produção de conhecimento. Segundo ele, o eurocentrismo é compreendido como uma

Perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática esteve associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/ moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 126).

No contexto da América Latina, a dominação do pensamento filosófico europeu realizou-se na dimensão do ser e do saber dos povos não-europeus dominados, por meio da negação dos conhecimentos e saberes dos povos originários, calcada em uma sanha de opressão em nível ontológico e epistêmico. Os dominadores europeus tinham por norma e ideal, tornar o “novo mundo” à sua imagem e à sua semelhança.

Essa atitude de dominação e opressão europeia sobre os povos não-europeus, decorre da compreensão eurocêntrica de que a Europa tem de si mesma: vista como o “centro”

lhe pareceu “natural” incluir e referir-se aos demais continentes (América Latina, Ásia e África) a partir de si mesma. Para Dussel, o pensamento europeu sobrenaturalizou como única e universal sua própria situação (Dussel, 1984, p. 263). Decorreu daí, a disposição dominadora e opressiva de conceituar os continentes – e com ele seus povos, seus saberes, seus costumes, suas crenças, sua organização social e política etc. – apenas como “partes” que são constitutivas do mundo europeu já conhecido. Em poucas palavras: definir ontológica e epistemologicamente o outro “a partir de uma eurocêntrica visão particular de ser” (Flores, 2020, p. 111). Conforme Flores, essa postura de dominação ontológica e epistemológica sobre o outro não-europeu está na base do pensamento moderno europeu,

Essa atitude do homem europeu que conceituou a realidade americana desde o momento mesmo da sua invasão, essa forte inclinação à entificação ou coisificação, foi catalogada pelos historiadores da filosofia como característica do pensamento moderno (1453 – 1789). Esse pensamento da modernidade cujo fundamento ontológico se encontra na subjetividade do sujeito que coloca a objetividade do objeto. Foi por isso, esclarece Dussel, que o espanhol, o europeu, sendo ‘o homem’ se perguntou a si mesmo se o índio também o era. Seria homem na medida em que correspondesse à categoria que o europeu tinha acerca do homem; e, no caso em que não correspondessem, seria animal selvagem, isto é, nada (Flores, 2020, p. 111).

A consequência imediata dessa dominação e opressão, ontológica e epistemológica, é que a “história do ser humano latino-americano se realiza como a história da ocultação do ser” (Ângulo, 1980, p. 25 apud Flores, 2020, p. 113). O processo de expansão econômica ultramarino, desencadeado pelas potências europeias – inicialmente, Portugal e Espanha, seguida de Holanda, Inglaterra, França e outras – nos séculos XV-XVI, fez a Europa tornar-se o “centro” do mundo, estabelecendo colônias europeias em diferentes continentes, que passaram a ser compreendidas como espaços periféricos do mundo europeu.

Além da dominação político-militar e de exploração econômica, que caracteriza a relação entre o centro-metrópole e a periferia-colônia, estabeleceu-se uma relação de dominação no plano do ser e do saber entre o homem europeu e o outro não-europeu dominado: a entificação ou coisificação do “Outro”. Daqui para frente, esta será a base da relação do homem europeu com o não-europeu.

Segundo Flores¹, Dussel argumenta que as bases dessa dominação do ser e do saber do homem europeu, do centro em sua relação com o “outro” não-europeu da periferia, encontra-

¹ Convém lembrar que, longe de tomar as ideias do professor Alberto Vivar Flores como mero comentador do filósofo argentino Enrique Dussel, sua reflexão filosófica alicerçar-se na afirmação da alteridade do ser latino-americano como ponto de partida para uma filosofia da libertação que considera a realidade e a condição histórica, social, política e cultural de dominação e dependência do continente da América Latina. O ser latino-americano foi negado historicamente como um ser ético e metafísico a partir do momento em que se desencadeou o

se alicerçada, no início da modernidade, na síntese da “lógica da totalidade” dos gregos com a “metafísica da alteridade” judaico-cristã, ensejando uma nova compreensão do homem, do mundo e da natureza que lhe legitimasse a conquista dos outros mundos não-europeus. Assim,

[...] a Europa precisou transformar ontológica e metafisicamente toda civilização herdada da Antiguidade e colocá-la em outro horizonte de compreensão para poder estabelecer um novo tipo de relações [...] com o “Outro”. Essa nova visão do mundo é o que permitirá o homem europeu, de fins do século XV, lançar-se à conquista de outros mundos [...] Colombo, como digno representante do homem europeu de seu tempo, ao chegar à América, se encontrará com o “Outro”, com o indígena americano; porém não o respeitará em sua alteridade, senão que o entificará, identificará e submeterá arbitrariamente, incluindo-o como parte de seu mundo (Flores, 2020, p. 121-122).

Desse modo, o homem europeu passou a ter uma compreensão antropológica de si mesmo como um “eu constituinte” (Flores, 2020, p. 123), o “sujeito” que constitui o ser das coisas (Dussel, 1984, p. 202).

No plano do conhecimento, um exemplo lapidar desse processo de constituição do ser das coisas, próprio do eu constituinte europeu, foi a ideia de raça imposta aos povos não-europeus colonizados. Tal ideia estabeleceu-se como elemento a legitimar a relação de dominação nas relações sociais, decorrente da expansão e da dominação econômica, política, militar e cultural do centro-metrópole europeu sobre a periferia-colônia americana.

A esse respeito, Mbembe sinaliza que a ideia de raça surge da necessidade que a Europa ocidental teve de criar mitos que justificassem seu poder como centro do mundo, “como país natural da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade” (Mbembe, 2014, p. 27). Mbembe, assim como Quijano, também destaca como a ideia de raça, forjada pelo eurocentrismo, está fortemente associada ao projeto de exploração capitalista no início da modernidade. Assim,

Nestas fontes batismais comércio negreiro e a colônia de plantação e exploração da nossa modernidade, pela primeira vez na história humana, o princípio de raça e o tema com o mesmo nome foram instaurados sob o signo do capital, e é precisamente este ponto que distingue o tráfico negreiro e as suas instituições de formas autóctones de servidão (Mbembe, 2014, p. 31).

empreendimento colonialista imperialista europeu marginalizou os povos não europeus. O reconhecimento da alteridade (o “Outro”, o diferente) é a base para a construção de um pensamento filosófico autêntico na América Latina, por reconhecer nele um ser capaz de oferecer sentido e orientação para a existência. Ancorada numa uma reflexão filosófica que está comprometida com a realidade concreta da América Latina que se caracteriza pela opressão, a rebeldia da alteridade constitui-se num movimento ético e político que procura estabelecer a afirmação do outro como forma de resistência frente às estruturas que historicamente o negam.

Ora, a ideia de raça aponta, em sua justa medida, para a perspectiva eurocêntrica do conhecimento que dentre outros propósitos, serviu para a naturalização das relações coloniais entre dominadores e dominados.

Conforme Quijano, a ideia de raça engendrada pelo conhecimento eurocêntrico e imposta aos povos não-europeus dominados, tornou-se um instrumento eficaz de dominação social universal, em que “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 118).

A noção de raça, portanto, se constituiu num princípio que modulava o exercício do poder, com vistas a imposição de comportamentos àqueles indivíduos não-europeus, considerados inferiores, em busca da maximização do lucro e do rendimento (Mbembe, 2014, p. 144). Assim, para o filósofo camaronês,

Durante vários séculos, o conceito de raça - que sabemos advir, à partida, da esfera animal - foi útil para, antes de mais, nomear as Humanidades não europeias. O que nós chamamos de ‘estado de raça’ corresponde, assim o cremos, há um estado de degradação da natureza ontológica. A noção de raça permite que se representem as Humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável (Mbembe, 2014, p. 39).

Até aqui, verificou-se como o eurocentrismo – enquanto perspectiva de conhecimento e de produção de conhecimento da Europa ocidental – proporcionou um discurso ideológico que serviu para forjar a subjetividade de povos não-europeus, sendo a ideia de raça seu dispositivo eficaz para a elaboração e execução desse projeto.

No próximo tópico, para contextualização do presente estudo, deve-se compreender como esta perspectiva de conhecimento e de produção de conhecimento contribuiu para o apagamento dos saberes de matriz africana, destacando-se o epistemicídio como mecanismo eficiente para negação do outro e dos seus saberes. Porém, antes teceremos algumas considerações sobre a relação entre iluminismo, racismo e colonialismo.

1.1.2 – Iluminismo, racismo e colonialismo

É certo não haver consenso entre os estudiosos para uma definição do Iluminismo. Entretanto, existe uma ideia mestra sobre o Iluminismo como sendo um movimento intelectual que conferiu centralidade e primazia a razão, sendo esta, capaz de conhecer e organizar o mundo natural e social. A objetividade da razão, para conhecer a natureza, poderia ser transposta,

conservando a mesma objetividade, para o conhecimento e a organização do mundo social em suas dimensões éticas e políticas.

Para Andrade, os filósofos iluministas tiveram uma compreensão unilateral da razão que garantiria a mesma objetividade do discurso científico quando aplicada ao discurso sobre a natureza humana (Andrade, 2017, p. 292).

O que os filósofos do Iluminismo pretendiam era um discurso impessoal e objetivo da natureza humana. Tal impessoalidade consistia num discurso “neutro”, livre dos condicionamentos históricos, enquanto a objetividade consistia na capacidade da razão de ver-se a si mesma como detentora de um poder, capaz de discursar legitimamente sobre a imagem do outro.

Essa compreensão da razão pelo Iluminismo, foi usada para estabelecer uma hierarquia sobre os povos e culturas, sendo o europeu superior e o não-europeu inferior. Com base nessa hierarquização é que surgem os discursos racistas contra os povos africanos que tiveram como objetivo o silenciamento e o apagamento dos saberes e conhecimentos ancestrais, bem como identificá-los como inaptos para as atividades do espírito, em particular para a filosofia.

Dito de outra forma, o discurso sobre a autoimagem dos povos não-europeus promovido pela razão iluminista consiste em deslegitimar os saberes e os conhecimentos africanos, na mesma medida em que classifica o africano como inapto para produzir conhecimento de si mesmo, bem como inapto para acessar o conhecimento racional iluminista europeu. Conforme Andrade,

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

O fato é que, se por um lado a filosofia iluminista ao empoderar e assumir uma compreensão unilateral da razão, como poder legítimo para compreender a mundo natural e social, alardeava aos quatro ventos o caminho para a libertação do europeu das arbitrariedades do mundo medieval. Entretanto, este princípio adotado nas fronteiras do continente, impingiu aos povos não-europeus, arbitrariedades, colonialismo, escravidão, genocídio e epistemicídios.

A mesma razão que fora usada na mecânica clássica para compreender, por meios de modelos matemáticos, as leis da natureza com objetividade e neutralidade, e assim prever e intervir nos fenômenos naturais, também foi e ainda é usada para compreender e governar as

ações humanas colocando-as num processo de aperfeiçoamento moral. A razão, para os iluministas, foi capaz de produzir um conjunto de leis morais que moldaram a vontade humana, e dessa forma conduziu os homens ao progresso e a emancipação. Se à ciência coube a construção de um conhecimento impessoal e neutro acerca dos fenômenos da natureza, independente das opções e crenças particulares dos cientistas, caberia a Filosofia a atividade racional investigativa de construir um conhecimento moral impessoal e neutro capaz de levar os homens ao referido progresso e emancipação, independente dos condicionamentos históricos, sociais, culturais e religiosos dos povos. Conforme Andrade,

[...] na filosofia moderna iluminista, a razão é convocada para falar de si mesma para si mesma. Ela é o seu próprio tribunal e não reconhece nenhuma outra instância como legítima para fazer o seu próprio julgamento. A “Crítica da Razão Pura” encerra esta ideia quando convida a razão a empreender a mais difícil de suas tarefas, a do conhecimento de si e da constituição de um tribunal que lhe assegure pretensões legítimas [...]. Em outras palavras, a legitimidade do pensamento filosófico obedece a uma dinâmica interna, visto que os limites impostos à razão são outorgados pela própria razão (Andrade, 2017, p. 299).

Assim, o discurso filosófico iluminista, assentado numa plena confiança na razão, pretendia conduzir os homens ao esclarecimento. E isso seria alcançado por meio da ciência, que poderia racionalmente conhecer os fenômenos da natureza ao ponto de prever e intervir neles. Por conseguinte, também por meio da moral e pelo uso da razão, os homens não apenas alcançariam a autonomia, mas o aperfeiçoamento moral e um patamar político comum a todos os homens.

Essa pretensão absoluta da razão, tão alardeada pelos filósofos iluministas europeus, acerca da autonomia, do aperfeiçoamento moral e de um paradigma de organização política centrada em normas e códigos que espelham a capacidade dos homens de se autodeterminar, serviu de régua para medir as culturas e os povos fora do continente europeu. Nesse preciso sentido, tomaram para si a prerrogativa de definir se tais culturas e povos estavam ou não no caminho do progresso e da emancipação. A utilização da razão, em sua suposta imparcialidade e objetividade, serviu para avaliar a autodeterminação e o aperfeiçoamento de povos e culturas fora da Europa. É nessa direção que o discurso filosófico iluminista foi capaz de estabelecer uma hierarquia entre os graus de desenvolvimento e progresso entre as diferentes culturas. E o fez sem nenhum receio porque, segundo Andrade

A impessoalidade e a objetividade do discurso filosófico autorizam-no a traçar uma hierarquia entre as culturas que não é, segundo ele, arbitrária, mas expressa de forma neutra o desenvolvimento do ser humano em busca de sua autodeterminação. O discurso iluminista não se sente inibido para falar de outros povos, dos quais os filósofos iluministas tinham pouco conhecimento,

visto que seu caráter objetivo e neutro indica que ele fala do ponto de vista da humanidade para a humanidade. Fala-se da natureza humana como analogamente a física fala dos corpos, supostamente com o mesmo grau de objetividade (Andrade, 2017, p. 301).

Ora, essa avaliação unilateral da autodeterminação dos povos, imposta pelo discurso iluminista e por suas instituições e costumes, encontra-se espelhada naquilo que a Europa compreendeu ser a sua autodeterminação, sua autoimagem. Ou seja, a autoimagem da Europa iluminista branca e cristã, foi assumida como sendo o modelo legítimo referencial para todas as demais autoimagens de culturas e povos não europeus.

Estava em marcha o etnocentrismo e, com ele, seu pior dispositivo de poder: o racismo. Segundo Andrade, mesmo que o espírito do tempo fosse marcado por um contexto histórico racista, o discurso filosófico iluminista contribuiu diretamente para o racismo porque não reconheceu a autoimagem que os povos possuem de si mesmo como legítimo, bem como pela predicação perjurosa das culturas e povos não europeus (Andrade, 2017, p. 303).

O racismo é uma consequência direta do discurso filosófico iluminista, porque este ao compreender a autodeterminação como decorrente de uma razão supostamente impessoal, objetiva e neutra, negou aos diferentes povos e culturas na África, Ásia e América Latina o seu legítimo direito de autoimagem e de autodeterminação expressas em suas culturas, religiões, costumes e organizações sociais. O discurso filosófico iluminista chancelou o racismo quando afirmou que o único caminho seguro para o aperfeiçoamento moral e progresso seria aquele trilhado pelo europeu, de modo que povos com padrões culturais diferentes do europeu foram colocados num patamar inferior.

Assim, o discurso filosófico do iluminismo acabou por reificar a razão, concedendo-lhe um estatuto próprio capaz de converter padrões culturais contingentes, como o europeu, em padrões universais. E ainda serviu de discurso legitimador para a difusão do padrão europeu às outras culturas, cuja aceitação tornou-se necessária para assegurá-las no horizonte da racionalidade, e conseqüentemente, do aperfeiçoamento moral e do progresso (Andrade, 2017, p. 305).

No que refere-se a África, o discurso filosófico iluminista interditou qualquer direito de autoimagem e de autodeterminação dos negros, quando não reconheceu neles a condição humana. Atribuir-lhes a condição de semelhança aos animais – animalização do negro – era o dispositivo ideológico para legitimar a tutela do europeu sobre o africano, uma vez que os negros foram considerados incapazes de se autogovernar, pois não sendo humanos, não possuem razão, e assim, a dominação europeia (política, militar, econômica, religiosa e cultural) seria totalmente legítima, uma vez que eles teriam a missão de salvar os negros da sua

selvageria, decorrente da sua condição subumana, e conduzi-los ao comportamento racional. Esta identificação do negro com o animal foi a estratégia traçada para justificar sua dominação, sua servidão.

Embora o Iluminismo tenha apregoado a liberdade como uma condição natural inalienável do ser humano, ela não se aplicaria aos negros, pois segundo o discurso filosófico iluminista, os negros são classificados como inferiores e subumanos. Esta suposta condição de subumanidade dos negros lhes negariam a capacidade de fazerem uso da razão, o que justificaria a tutela europeia por meio da escravização dos negros. Conforme Foé, a ausência do uso da razão pelos negros, e conseqüentemente, a justificativa para escravizá-los, é supostamente confirmada por Voltaire (1694- 1778) quando afirma que os negros são “um povo que trafica seus filhos” (Voltaire, 1963 *apud* Foé, 2011, p. 61), sendo por isso mais condenável do que quem os compra.

Infelizmente, a crueldade desse pseudoargumento ainda se manifesta nos dias de hoje, ao imputar maior gravidade e responsabilidade a alguns negros que traficavam do que aos europeus que enriqueceram com o tráfico de negros escravizados, deixando de considerar a escravidão como a principal empresa capitalista da modernidade. Conforme Andrade,

O pressuposto de que a razão é acessível a todos de modo uniforme e o de que ela é a forma legítima de definir a natureza humana serviram de argumentos para classificar os negros como subumanos, uma vez que eles não se adequavam aos padrões europeus por serem preguiçosos ou indispostos ao exercício da liberdade. Por isso, concluo que o discurso da servidão não é um acidente ou desvio do propósito do discurso iluminista, mas se apresenta como uma consequência muito provável de uma razão que não reconhece outra forma de vida que não seja o seu espelho (Andrade, 2017, p. 307).

O poder absoluto da razão impessoal e objetiva e a disposição racista dos discursos filosóficos iluministas sedimentaram o caminho para o colonialismo, enquanto construção de uma percepção de mundo e de uma vida social baseada na dicotomia colonizador e colonizado. Pautada numa *gramática da diferença*, essa dicotomia precisava ser elaborada para assegurar a legitimidade da dominação e dos impérios coloniais (Filho, 2015, p. 11). Essa concepção de exploração econômica e dominação política realizou-se na África e na América Latina entre os séculos XIV e XV por potências europeias como Portugal, Espanha, França e Inglaterra. Regina Negreiros, Professora no IFPB, afirma que o colonialismo além abrir e deixar uma ferida na África, constituiu-se em “uma das maiores formas de violência imposta ao ser humano” (Negreiros, 2023, p. 86). E prossegue afirmando,

O colonialismo, anterior ao imperialismo, promoveu a invisibilização e a morte, não apenas simbólica [...] faz-se importante compreender que a colonização do outro, sua catequização, sua doutrinação em vários sentidos e possibilidades é uma forma de eliminar o Ser, o que o faz existir, o que o define. Essa é uma forma de eliminar pluralidade da existência, privilegiando os que definem as regras, que estabelecem de forma violenta um novo padrão de existência (Negreiros, 2023, p. 87).

O colonialismo chega aos continentes americano e africano sob os auspícios da fé cristã, em sua missão evangelizadora e com a ideia de se tratar de uma ação civilizatória. Na América, por exemplo, essa missão evangelizadora é contestada por Bartolomeu de Las Casas (1484-1566) ao denunciar que “os conquistadores pretendiam justificar suas guerras de conquista pelo objetivo almejado, que é a evangelização” (Todorov, 2019, p. 254-246). A suposta ação civilizatória caracteriza-se pelo estabelecimento de hierarquizações que serviam aos interesses do conquistador por promover a exclusão e segmentação dos colonizados, bem como pelo estabelecimento de uma “escala de humanidades” que revelava a desumanidade e o preconceito do empreendimento colonial (Negreiros, 2023, p. 88-89). Desumanidade e preconceito que não ficaram limitadas apenas a raça, estendendo-se também a questão do gênero, como afirma Regina Negreiros a partir das reflexões de Oyewùmi (na obra *A invenção das Mulheres*, 2021), pesquisadora oxunista nigeriana e professora associada de sociologia na Universidade Stony Brook,

O colonialismo estabeleceu sua hierarquia das diferenças levando em consideração não apenas a questão da raça, como é possível perceber, mas também é a questão do gênero [...] havia uma hierarquia de quatro, e não de duas categorias. Começando no topo, eram: homens(europeus), mulheres (europeias), nativos (homens africanos) e outras (mulheres africanas). As mulheres nativas ocupam a categoria residual e não especificada do Outro. De tal modo, é possível afirmar que o colonialismo impôs um estado patriarcal no qual as mulheres sofrem um duplo processo que amalgamou a inferiorização racial e a subordinação de gênero (Negreiros, 2023, p. 89).

Portanto, hierarquizar e categorizar é a essência do empreendimento colonial porque ao fazer isso o colonizador opera uma organização e percepção do mundo e assim constitui-se em mais uma forma de exercer poder sobre o colonizado, o subalternizado. Em outras palavras, o colonialismo dá uma estrutura de significado para o mundo que corresponde aos interesses do colonizador, ao mesmo tempo que define o lugar do colonizado nessa estrutura.

Ao hierarquizar e categorizar, o colonialismo engendrou uma percepção de mundo que estava alicerçada apenas nas necessidades psicológicas e materiais do colonizador (Negreiros, 2023, p. 90), negando-lhe uma existência autêntica construída a partir da sua

percepção de mundo, que fora forjada por sua cultura, história, religião, costumes e organização social. Conforme Regina Negreiros, o colonialismo colocou em execução aquilo que o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (1925-1961) definia como “alienação”,

Tendo assistido à aniquilação dos seus sistemas de referência, à destruição de seus esquemas culturais, nada mais resta ao autóctone senão reconhecer, juntamente com o invasor, que “Deus não está ao seu lado”. O opressor, pelo caráter global e assustador de sua autoridade, chega a impor ao autóctone novas maneiras de ver, sobretudo uma avaliação pejorativa de suas formas originais de existência. Esse acontecimento, em geral chamado de alienação, é naturalmente muito importante. Podemos encontrá-lo nos textos oficiais sob a designação de assimilação (Fanon, 2021, p. 78 apud Negreiros, 2023, p. 90).

É o desvio da existência que promoveu a despersonalização dos negros por meio de uma dominação não apenas imposta ao físico, mas ontológica e epistêmica.

A colonização, afinal, operou em duas frentes, matou o corpo físico e, ao mesmo tempo, incutiu aos corpos que não morreram o desvio existencial. Se negros e ameríndios foram produzidos como não humanos, criaram-se formas, lógicas próprias do raciocínio colonial, para os introduzirem na mecânica do projeto de dominação do Ocidente europeu. Essa lógica deu conta dos desejos econômicos, espirituais e psicológicos dos colonizadores, justificando a escravidão, a catequização e a subordinação, a partir da defesa: negros e índios não são humanos. É nesse sentido que o colonialismo opera e define-se como um empreendimento de morte, seja ela física (genocídio) ou simbólica (desvio existencial) (Simas; Rufino, 2018, p. 101-102).

No próximo item abordaremos como o eurocentrismo se expressou por meio de diferentes autores, desenvolvendo as teorias para negar o outro e tudo o que diz respeito a ele, como a sua cultura, idioma, etnia, organização social, até mesmo a sua existência.

1.1.3 – O pensamento eurocêntrico e o epistemicídio: a negação dos “outros” e do saber dos “outros”

Por meio da expansão econômica, militar e política ultramar nos séculos XV e XVI, a dominação europeia sobre o capitalismo mundial embrionário (colonialidade do poder) desdobrou-se também numa dominação sobre a ordem cultural global dos povos não-europeus colonizados (colonialidade do saber). Desse modo, para o sociólogo peruano, Anibal Quijano (1930-2018), essa visão eurocêntrica, que estabelece novos modos de relações intersubjetivas entre dominadores, mostrou-se eficaz porque valeu-se das seguintes operações: 1) expropriaram das populações colonizadas, aqueles mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo; 2) reprimiram as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade;

e 3) forçaram aos colonizados a cultura dos dominadores naquilo que contribui para a reprodução da dominação, tanto em nível material como subjetivo (Quijano, 2005, p. 121).

É possível constatar como essa concepção eurocêntrica, sobre a constituição da subjetividade dos povos não-europeus, está fartamente registrada na tradição filosófica ocidental, sobretudo em relação aos indivíduos e povos africanos. Embora as questões relativas ao problema do racismo, do preconceito e da intolerância sejam refletidas a partir de referenciais teóricos de pensadores negros, é necessário também debruçar-se sobre a produção filosófica eurocêntrica para que fique evidenciado como o discurso filosófico, elaborado sobretudo pelos filósofos da modernidade, contribuíram para a questão racial. Por isso nesse tópico, sem nenhuma pretensão de tratar a questão racial entre os filósofos modernos à exaustão, abordaremos a concepção do negro e do racismo em quatro filósofos modernos: Hume, Kant, Hegel e Heidegger.

1.1.3.1 – O racismo e o “espírito do tempo”: preconceito e racismo na filosofia moderna

A) David Hume

A famosa “nota de rodapé infame” consiste numa nota acrescentada ao texto do ensaio “*Dos Caracteres Nacionais*” escrito pelo filósofo escocês David Hume (1711-1776). Originalmente publicado em 1748 como parte da coleção *Three Essays, Moral and Political* (Três Ensaio Morais e Políticos), a partir de 1753 e 1754 passou a integrar a coleção *Essays and treatises on Several Subjects* (Ensaio e Tradados sobre Diversos Assuntos). Eis a nota:

Estou pronto a suspeitar que os negros, e, em geral, todas as outras espécies de homens (pois há quatro ou cinco tipos diferentes), são naturalmente inferiores [inferior] aos brancos. Nunca houve uma nação civilizada de qualquer compleição que não a branca, nem mesmo qualquer indivíduo eminente, fosse na ação ou na especulação. Nenhuma manufatura engenhosa entre eles, nem artes, nem ciências. Por outro lado, os mais rudes e bárbaros dos brancos, como os antigos germânicos ou os atuais tártaros, têm, ainda, algo de eminente em seu valor, sua forma de governo ou outro particular. Uma diferença tão uniforme e tão constante não poderia acontecer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse estabelecido uma diferença original entre essas crias de homens. Para não mencionar nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, nenhum dos quais já revelou quaisquer sintomas de engenhosidade, ainda que pessoas vis [low], sem educação, terminem, entre nós, por se distinguir em todas as profissões. Na Jamaica, de fato, fala-se de um negro como sendo provido de talentos e erudição, mas é provável que ele seja admirado por realizações muito exíguas, como um papagaio que fala algumas palavras corretamente. (Hume, 1985, p, 629-30 apud Balieiro, 2021, p. 66).

O ensaio tem como pano de fundo a discussão sobre a origem das espécies de homens que à época do filósofo escocês era capitaneada pelas teorias do monogenismo (teoria que defender uma origem comum de todos os seres humanos atribuída a Adão) e do poligenismo (teoria que defende a existência de diferentes ancestrais originários para as diferentes raças).

No que se refere aos negros, o monogenismo defendia que eles seriam originados de Adão assim como os brancos, mas “[...] por diversas razões, se teriam degenerado, tornando-se inferiores” (Balieiro, 2021, p. 66). Tal degeneração dos negros poderia ser resolvida “mudando todos para o cinturão entre Paris e as Montanhas do Cáucaso, alimentando os com comida francesa e dando lhes uma educação em um modo de vida europeus” (Popkin, 2010b, p. 87 apud Balieiro, 2021, p. 67). Os brancos são a base da civilização, enquanto os negros, embora sejam “perfectíveis”, não reuniriam as condições necessárias para serem libertados da degeneração que lhes fora atribuída.

Para a teoria do poligenismo, a condição de degeneração do negro resultaria da diferença de ancestrais originários comuns, sendo Adão o “antepassado da Europa branca”, enquanto outras raças – o que incluía os negros – teriam ancestrais distintos e pré-adâmicos. Esta condição original dos seus ancestrais tornaria incontornável a degeneração supostamente atribuída aos negros, de modo que “seria impossível que os negros pudessem remediar qualquer suposta inferioridade, uma vez que constituiria um tipo de criatura, por assim dizer, essencialmente distinto daquele integrado pelos brancos” (Balieiro, 2021, p. 67-68). É essa teoria do poligenismo que fundamentou a elaboração mais sistemática no século XVII serviu de base para o racismo científico do século XIX (Balieiro, 2021, p. 67).

É justamente tendo esse contexto histórico de fundo que se localiza o teor da “nota de rodapé infame”, onde resta textualmente claro a posição daquele filósofo escocês, de declarar serem os não brancos por natureza, inferiores. Conforme Balieiro, Hume não atribuía a inferioridade dos negros a uma suposta origem pré-adâmica ou a causas ambientais, mas a “certas características originais” (Balieiro, 2021, p. 69). Os negros seriam homens, mas de uma espécie “natural”, ainda muito próxima ou apensa à natureza, e, portanto, distante da civilização.

O que está em questão é que, levada a sério, a “nota de rodapé infame” leva a concluir que, de acordo com o Hume, os negros certamente poderiam ser considerados uma “espécie” de homens (para empregar o vocabulário de que o autor se vale), mas seriam naturais, e irremediavelmente, inferiores, e estariam perpetuamente apartados de qualquer coisa semelhante a “manufatura engenhosa”, “artes” ou a “ciências” (Balieiro, 2021, p. 69).

Cabe assinalar a observação que o professor Marcos Balieiro faz à “nota de rodapé infame” da edição de 1777 dos *Ensaio e Tratados sobre Diversos Assuntos*. A partir dessa data, segundo o professor, a nota foi alterada e passou a referir-se exclusivamente aos negros como inferiores aos brancos (Balieiro, 2021, p. 69), e apoiado em Immerwahr (1992) destaca que a nota da edição 1777 não fazia mais referência às “quatro ou cinco espécies de homens” constantes nas edições anteriores do ensaio. Assim, ao que tudo indica, na “nota de rodapé infame” da edição de 1777, “o único alvo são os negros (não mais *todos* os não-brancos)” (Balieiro, 2021, p. 70). Conforme o professor Marcos Balieiro, se a alteração da nota na edição de 1777 se deve ou não a uma resposta de Hume à adversários, uma coisa resta textualmente consignada: “os negros parecem ser o único alvo” da referida inferioridade em relação aos brancos. E afirma que

[...] Torna-se bastante evidente que Hume não pretendeu, nas revisões que realizou, abrir mão de suas posições sobre o tema, de modo que sua opinião sobre os negros permaneceu basicamente a mesma. (...) Não restam dúvidas, portanto, quanto ao teor racista da “nota de rodapé infame”. Além disso, uma vez que ela não foi algo como um *afterthought*, mas um texto que Hume se esmerou em revisar e polir ao longo dos anos, não é descabido pensar que ele a teria considerado importante (Balieiro, 2021, p. 73-74).

Segundo Balieiro, o impacto da “nota de rodapé infame” do filósofo escocês David Hume sobre as discussões raciais do século XVIII e seguintes, é difícil de dimensionar. Ele indica estudiosos do pensamento de Hume que o consideram o grande influenciador do racismo científico, como Popkin e Immerwahr, bem como aqueles que não discutem tal influência sobre o racismo científico como Palter. Todavia, a influência de Hume se fez notar em outro nome da filosofia do século XVIII, a saber Immanuel Kant, a quem passamos a tratar no próximo tópico.

B) Immanuel Kant

Embora um fervoroso defensor da igualdade e dignidade humana, o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) afirmou a diferença e superioridade natural dos brancos sobre os negros, contribuindo ainda mais para ser o racismo, um elemento permanente no discurso filosófico ocidental. E é justamente apoiado nesse elemento racista do seu discurso filosófico, que ele defendeu o domínio colonial europeu sobre povos e culturas não europeias. Segundo Kleingeld, a suposta presença de “déficits sérios” e incapacidade de governar a si mesmo, seriam a base da defesa de Kant para o domínio colonial e a escravidão sobre os negros (Kleingeld, 2022, p. 100). Ela atribui a Kant, em suas lições sobre antropologia, a seguinte fala: “Americanos e negros não podem governar a si próprios. Portanto, [eles] servem somente como

escravos” (Kleingeld, 2022, p. 100). Segundo a professora holandesa Pauline Kleingeld, as transcrições de lições da década de 1780 incluem passagens como a seguinte:

Até o Rio Gâmbia, os Mandingas são os mais desejáveis dentre todos os negros porque são os que mais trabalham. Esses são os preferidos dos que procuram por escravos, porque são os que conseguem trabalhar sob o mais alto calor, o qual nenhuma o ser humano pode suportar. Por ano, devem ser comprados vinte mil dessa nação negra, a fim de repor seu declínio na América, ontem trabalham com árvores de especiarias ... Obtém-se os Negros ao deixar que capturem a si mesmos, e deve-se apreendê-los com força (Kleingeld, 2022, p. 101).

Na obra intitulada *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, Kant registra a noção ideológica de superioridade do europeu branco sobre o negro africano, acerca da sua condição intelectual, afirmando que,

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo de grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por forma de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. [...] Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (Kant, 1993, p.76-77).

Kant concebe uma visão da humanidade onde o europeu branco aparece como um “condutor do gênero humano”, enquanto os não europeus que existem nos continentes colonizados, como “selvagens”, “irreflexivos” e incapazes de alcançar o esclarecimento por si mesmos (Lepe-Carrion, 2014, p. 69). Essa suposta inferioridade para o esclarecimento, na visão do filósofo alemão, justificaria a dominação e a escravização dos negros por parte do branco europeu. Conforme Lepe-Carrion, a visão de Kant sobre o não europeu corresponderia uma “naturalização da diferença colonial”, entre senhores e escravos, e tal diferença teria sido forjada pela própria natureza com vistas ao aperfeiçoamento da espécie humana (Lepe-Carrion, 2014, p. 69). Caberia, então, a raça branca europeia a missão de civilizar o colonizado não europeu, pois

La humanidad encuentra su mayor plenitud [Vollkommenheit] em la raza blanca. Los indios amarillos [asiáticos] tienen menos talento [Talent]. Los

negros están mucho más por debajo, y más bajo aún se encuentran parte de los pueblos americanos (Lepe-Carrion, 2014, p. 75)².

Em outra obra denominada *Das diferentes raças humanas*, de 1775, Kant esbanja seu projeto eurocêntrico de secundarizar e inferiorizar os negros, referindo-se de forma preconceituosa a aspectos físico-biológicos. Segundo ele, o calor úmido da África foi o responsável por prover fisiológica e anatomicamente aos negros, “volumoso nariz arrebitado e lábios grossos” (Kant, 2011, p. 20). Na mesma direção, assevera que o excesso de oleosidade de pele negra serve para “evitar a nociva aspiração da umidade putrefata do ar” (Kant, 2011, p. 20) e que a “abundância de partículas de ferro” no sangue dos indivíduos negros é a “razão pela qual todos os negros fedem” (Kant, 2011, p. 20) e “causa a pretidão que transparece na epiderme” (Kant, 2011, p. 20). Noutro momento, Kant secundariza e inferioriza os negros, agora referindo-se a sua capacidade cognitiva, ao seu caráter e seu talento, ao afirmar que embora biologicamente adaptado ao calor úmido, pois é “forte, corpulento e ágil”, tal calor úmido

[...] é favorecedor do forte crescimento dos animais em geral, e breve, surge o Negro, que está bem adaptado ao seu clima, a saber, é forte, corpulento, ágil; mas, que, ao abrigo do rico suplemento alimentar da sua terra natal, [também] é indolente, mole e desocupado (Kant, 2011, p. 21).

Assim, Kant reconhece positivamente apenas a condição biológica e física do negro africano, não reconhecendo nele capacidades cognitivas e racionais. Estas seriam próprias do homem europeu branco, o que lhe legitimaria o empreendimento colonial de levar a civilização aos povos não-europeus, considerados por ele como inferiores.

C) Friedrich Hegel

Outro filósofo europeu que engendrou a mesma compreensão negativa acerca da África e dos seus habitantes foi o idealista alemão Friedrich Hegel (1770-1831). Alicerçado nessa concepção eurocêntrica de conhecimento e de produção de conhecimento, nega à África seu lugar na história. Não reconhece nela nenhum desenvolvimento cultural e filosófico, antes disso, vê na sua trajetória a condição de selvagem, desumanizada, irracional e bárbara. Para Hegel, só a Europa ocidental seria legitimamente a portadora e o centro gravitacional de uma

² A humanidade encontra sua maior plenitude [perfeição] na raça branca. Os índios amarelos [asiáticos] tem menos talentos [talento]. Os negros estão muito mais por baixo, e mais baixo ainda se encontram partes dos povos americanos (tradução livre)

racionalidade universal humana, presente em todas as multifacetadas expressões da sua cultura (ciência, religião, artes, política, história etc.). Assim, afirma o filósofo germânico,

Com isso, deixamos a África. não vamos abordá-las posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar, e o que porventura tenha acontecido nela - melhor dizendo, no Norte dela - pertence ao mundo asiático e ao europeu [...] Na verdade, o que entendemos por África é algo fechado sem história, que ainda está envolto no espírito natural, e que teve que se apresentado aqui no limiar da história universal (Hegel, 2008, p. 88).

E, ancorado na concepção eurocêntrica de ser e de saber, ao não reconhecer a diversidade humana, afirma que,

O caráter tipicamente africano é, por isso, de difícil compreensão, pois para apreendê-lo temos que renunciar ao princípio que acompanha todas as nossas ideias, ou seja, a categoria da universalidade. A principal característica dos [as] negros [negras] é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência. Em sua unidade indiscriminada e compacta, o africano ainda não chegou a essa distinção de si como indivíduo e de sua generalidade essencial. Por isso, carece também do conhecimento de uma essência absoluta, que seria um outro, superior a ele mesmo. O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-los. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano (Hegel, 2008, p. 83–84).

Ora, a tradição filosófica ocidental sempre aceitou como paradigma de racionalidade aquela que fora desenvolvida na Europa ocidental, tanto que até hoje a racionalidade africana enfrenta lutas epistemológicas hercúleas para se afirmar como uma autêntica racionalidade filosófica. O continente africano sempre foi compreendido como um lugar marcado pelo exótico, pelo místico e pela religiosidade, mas não como um continente pujante de racionalidade filosófica.

Para Hegel, a liberdade é uma aquisição que exige um “gigantesco trabalho” (Hegel, 2003, p. 42). É a suposta recusa a esse gigantesco trabalho, por parte de alguns povos, que justificaria a dominação e a escravidão, mesmo sendo estas injustas em si mesmas. Para Hegel, a escravidão dos negros era um mal necessário dada a sua suposta natureza indomável de caráter,

De todos esses diferentes fatos mencionados, sobressai a natureza indomável que distingue o caráter dos negros. Desse Estado nada se desenvolve e nele nada se forma – e, como hoje percebemos, os negros sempre foram assim. A única relação essencial que os negros tiveram – e têm – com os europeus é a

escravatura. Os negros não a consideram como algo inadequado ou incomum; (Hegel, 2008, p. 44).

Por isso, a abolição da escravidão e, conseqüentemente a aquisição da liberdade, na visão de Hegel deveriam ser promovidas de maneira gradual,

A escravidão é uma fase de educação, um momento de passagem de uma existência isolada e sensível para um tipo de participação futura, em uma moralidade mais sublime e na cultura associada a essa moralidade. A escravidão é, em si e por si, injustiça, pois a essência humana é a liberdade. Mas para chegar à liberdade o homem tem que amadurecer. Portanto, abolição progressiva da escravidão é algo mais apropriado e correto do que a sua abrupta anulação (Hegel, 2008, p. 44).

E ainda,

A escravidão e a tirania são assim, na história dos povos, um grau necessário e por isso algo relativamente legítimo. Aos que permanecem escravos, não se faz nenhuma injustiça absoluta; pois quem não possui a coragem de arriscar a vida pela conquista da liberdade, esse merece ser escravo; e se, ao contrário, um povo não somente imagina que quer ser livre, mas tem efetivamente a vontade enérgica da liberdade, nenhum poder humano poderá retê-lo escravidão de ser governado como simplesmente passivo (Hegel, 2011, p. 205 apud Piza, 2019, p. 52).

Embora Hegel tenha presente a Revolução Haitiana (1791), conforme sustenta Susan Buck-Morss na obra *Hegel e o Haiti*, a professora Suze Piza chama atenção para o esquema mental da “universalidade”. Essa universalidade só seria alcançada por meio da religião cristã. De modo que, denunciando a armadilha da ideia de universalidade em que Susan Buck-Morss cai em sua obra, a professora Suze Piza afirma “que estes haitianos negros só mereceram o estatuto de humanos e, portanto, com merecimento da emancipação da escravidão ao criar em um Estado subjugado ao cristianismo” (PIZA, 2019, p. 53), pois para Hegel

Os negros devem ser tomados com uma nação-de-crianças, que não saiu de sua ingenuidade desinteressada e sem interesse. São vendidos e se fazem vender, sem refletir se isso é justo ou não. Sua religião tem algo de infantil. O ser superior que eles sentem, não o fixam; atravessa sua cabeça de maneira fúgida. Transferem esse ser superior para a primeira pedra melhor [que encontrem], fazem dela seu fetiche e rejeitam esse fetiche quando não os ajudou [...]. Não se lhes nega aptidão à cultura; não somente têm adotado aqui e ali o cristianismo como a máxima gratidão, e falado com a emoção da liberdade que adquiriram graças a ele depois de longa escravidão espiritual; mas também em Haiti formaram um Estado segundo os princípios cristãos (Hegel, 2011, p. 58 apud Piza, 2019, p. 54)

Assim, os negros do Haiti só tomaram consciência da liberdade e se engajaram revoltosamente em adquiri-la porque previamente foram formados dentro dos princípios

cristãos. As lutas, resistências e mortes dos negros haitianos à dominação colonial francesa e a escravidão são simplesmente relegadas ao apagamento histórico. Conforme Suze Piza,

A rebeldia em 1791, moldada pelo cristianismo visto por Hegel inspirada e liderada pelo ex-escravo Toussaint L'Ouverture, retomada como sinal de um acontecimento universal. Em outras palavras, os haitianos rebelados, alguns já com seus trajes europeus, com sua língua europeia e com os templos erguidos para a religião que correspondia à Razão receberam de Hegel o 'bilhete de entrada' para a história universal. Nada mais colonial, convenhamos (Piza, 2019, p. 54).

Para Suze Piza, o que está em cena é o raciocínio colonial que despreza e procura constantemente apagar os processos de emancipação que não estejam calcados nos requisitos europeus de liberdade. É a resistência em

“aceitar que determinadas experiências históricas (por cumprimento de todos os requisitos para se tornar um europeu com exceção da cor) existiram e com isso todos os passos da tomada da consciência de si, incluindo ‘as cabeças cortadas’ em nome da emancipação realizaram a ideia de uma História universal. Em suma, Narciso continua achando feio o que não é espelho, mas reconhece em algumas experiências algo ‘de si mesmo’, afinal é a si mesmo que vê no outro (Piza, 2019, p. 55).

D) Martin Heidegger

Outro filósofo que, embora tenha patrocinado críticas à tradição filosófica ocidental, permanece alinhado com o projeto da modernidade, de legitimar o não lugar ontológico e epistemológico do continente africano (Dantas, 2016, p. 40) é o alemão Martin Heidegger (1889-1976). E ele promove essa negação ontológica e epistemológica aos africanos por meio de dois mecanismos: 1) atribuir uma origem grega à filosofia e 2) operacionalizar o conceito de história como régua para mensurar se um povo é ou não histórico. O primeiro mecanismo poderia ser verificado em passagens da conferência *O que é isto – filosofia?*, enquanto o segundo mecanismo poderia ser percebido na obra *Lógica – a pergunta pela essência da linguagem*.

Segundo Dantas, na conferência “*O que é isto – a filosofia?*” Heidegger ao atribuir à filosofia uma origem grega, na verdade está a ressaltar historicamente um modo – grego – específico de pensar. Ou seja, movido pela reflexão sobre a questão fundamental da filosofia “*o que é?*” Heidegger afirma uma identidade entre a filosofia e o modo de pensar grego. Assim,

A palavra *philosophía* diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto – a *philosophía* determina também a linha mestra de nossa história ocidental-europeia. A

batida expressão “filosofia ocidental-europeia” é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a “filosofia” é grega em sua essência – e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando para se desenvolver (Heidegger, 1996, p. 29).

Nessa conferência, o filósofo de Marburgo identifica uma suposta relação entre a pergunta fundamental da filosofia (o que é?) com o próprio desenvolvimento histórico do pensamento grego. Haveria na história do pensamento grego uma estreita relação entre a língua grega e o tipo de racionalidade necessária para um conhecimento que se pretenda filosófico. Nesse sentido, Heidegger, então, indica que a língua grega em sua essência é *logos*, e como tal possui as condições epistemológicas para o desenvolvimento da racionalidade filosófica que explica a origem e a ordem do mundo, afastada das narrativas míticas.

Dessa forma, na concepção de Heidegger, a filosofia só foi possível na Grécia porque a língua grega – e apenas ela – possuía as especificidades do *logos* em sua essência. É a própria palavra grega *philosophía* que aponta o caminho para o significado originário da filosofia (Heidegger, 1996, p. 28) e o caminho que ela aponta é a identificação da língua grega com o *logos*. Dito de outra forma, a língua grega é o caminho viável e exequível para levar o homem grego à essência daquilo que é *filosófico*: fora da língua grega não há filosofia.

A frase: a filosofia é grega em sua essência, não diz outra coisa que: o ocidente e a Europa, e **somente eles**, são, na marcha mais íntima tem sua história, originariamente “filosóficos” (...) Se nós agora o mais tarde prestamos atenção às palavras da língua grega, penetramos numa esfera privilegiada. Lentamente vislumbramos em nossa reflexão que a língua grega não é uma simples língua como as europeias que conhecemos. A língua grega, e **somente ela**, é *logos* (Heidegger, 1996, p. 29, 31, grifo nosso).

E ela conduz àquilo que é filosófico porque é capaz de dizer as coisas em si, pois,

O que é dito na língua grega é, de modo privilegiado, simultaneamente aquilo que em dizendo se nomeia. Se escutarmos de maneira grega uma palavra grega, então seguimos seu *légein*, o que expõe sem intermediários. O que ele expõe é o que está aí diante de nós. Pela palavra grega verdadeiramente ouvida de maneira grega, estamos imediatamente em presença da coisa mesma, aí diante de nós, e não primeiro apenas diante tem uma simples significação verbal (Heidegger, 1996, p. 31).

Heidegger está certo e convencido que essa mesma condição da língua grega encontra reflexo na língua alemã, uma vez que,

Tenho em mente sobretudo a relação íntima da língua alemã com a língua dos Gregos e com o pensamento deles. Hoje, os franceses voltaram a confirmar-me isso mesmo. Quando começam a pensar, falam alemão, sendo certo que não o conseguiriam fazer na sua própria língua [...] Por que eles vêm que já

não conseguem sobreviver no mundo contemporâneo com toda aquela sua grande racionalidade, quando se trata de compreender o mundo na origem do seu ser (Heidegger, 1993a apud Maldonado-Torres, 2008, p. 77).

Para Torres, a suposta afinidade ou intimidade entre as línguas alemã e grega, ao ponto de conduzir a reflexão filosófica sobre a origem (*arché*), sinaliza a condição de superioridade que Heidegger atribui aos alemães em relação aos próprios europeus. Se desde a modernidade havia a noção que as conquistas teóricas ou culturais da Europa deveriam ser aplicadas ao mundo colonial, com Heidegger essa mesma ideia é retomada só que agora em relação as conquistas dos alemães aplicadas à própria Europa, o que Torres denomina de germanocentrismo.

Para Dantas, ao atribuir a exclusividade do filosofar apenas aos gregos – e posteriormente aos alemães – porque somente estes estavam equipados linguisticamente para *o que é filosófico*, e por ter condições de dizer o que as coisas são em si, Heidegger legitimou o não lugar ontológico e epistemológico do não europeu – e aqui, do continente africano – porque atribui-se a ele uma “alteridade negativa, uma vez que se nega o outro como independente em si mesmo” (Dantas, 2016, p. 44). E utiliza Ramose, quando este denuncia que o empenho por uma definição da palavra filosofia tem por trás a intenção de adquirir poder epistemológico e político sobre os outros, negando-lhes a condição de sujeitos humanos,

Afirmamos que não há nenhuma base ontológica para negar a existência de uma filosofia africana. Também argumentamos que, frequentemente, a luta pela definição de filosofia é, em última análise, um esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros. Esta luta por poder está presente até no nome África ou africano (Ramose, 2011, p. 14 apud Dantas, 2016, p. 44).

O outro mecanismo utilizado por Heidegger para estabelecer o não lugar ontológico e epistemológico do africano é a utilização do conceito de história para definir se um povo é ou não histórico. Para Dantas (2016, p. 45), Heidegger toma o elemento histórico como a condição distintiva do ser humano. Mas para definir o elemento histórico como condição distintiva do ser humano, Heidegger assume a postura de atribuir a determinados indivíduos e grupos humanos a condição de não possuir história,

Se nos debruçamos agora sobre a pergunta pela essência da história, poder-se-ia pensar que tínhamos decidido arbitrariamente o que é a história, nomeadamente que a história é aquilo que distingue o ser do homem. Por outro lado, poder-se-ia objetar que há homens e grupos de homens (negros, como por exemplo os cafres) que não tem história, dos quais nós dizemos que são a históricos (Heidegger, 2008, p. 140-141).

Assim, a condição distintiva de ser humano, por meio da presença do elemento histórico, é estabelecida pela negação do elemento histórico a certos indivíduos e grupos, em particular aos negros africanos. Ou seja, o negro mais uma vez sendo reiteradamente utilizado como exemplo de não humano. E a ausência de humanidade no negro é justificada por meio da distinção que Heidegger faz entre a “história natural e a história como ingresso no futuro” (Dantas, 2016, p. 45). A história natural refere-se a tudo aquilo que ocorrendo na sucessão do tempo, entre no passado. Conforme Dantas, se está diante não de uma mera discussão se animais e plantas possuem ou não uma história. Se está diante de um suposto questionamento cuja reflexão servirá explicitamente para estabelecer “a fronteira dessa filosofia em pensar outras culturas além da sua própria” (Dantas, 2016, p. 46). Se para Hume, os negros eram uma espécie humana *natural*, para Heidegger, os negros possuem uma história natural dado seu vínculo com o desenvolvimento evolutivo da fauna e da flora,

Também é a natureza, viva o novo viva, tem a sua história. Mas como chegamos nós a dizer que os cafres são a-históricos? Contudo, eles têm tanta história quanto os macacos e os pássaros. Ou será que a terra, as plantas e os animais não têm, apesar de tudo, história? Na verdade, parece indiscutível que aquilo que passa, no mesmo instante pertence ao passado; mas nem toda e qualquer coisa que passa e pertence ao passado entrará na história (Heidegger, 2008, p. 143).

Portanto, os negros por estarem supostamente ligados à história natural são compreendidos por Heidegger como um povo a-histórico, ou seja, não possuem o elemento distintivo do ser humano. Assim, por ser a-histórico, o negro também não é humano.

Por certo, fazer referência a filósofos que elaboraram conceitos filosóficos tão densos e com vasta bibliografia não constituiu o objeto de reflexão da presente dissertação. As ideias e consequências filosóficas aqui suscitadas, por meio das referências feitas a esses filósofos, precisam e devem ser investigadas e refletidas em posteriores estudos e escritos, para um maior aprofundamento e discussão. Inclusive, outros filósofos que não foram referenciados, mas que guardem, direta ou indiretamente, relação com a questão racial na modernidade, também devem ser investigados e analisados. Porém, deve ficar ressaltado a presença de ideias que podem ser consideradas racistas e que precisam fazer parte de uma reflexão séria sobre tais autores, e não simplesmente deixá-las à margem dos seus cânones interpretativos. Resta por evidente, que a presença dessas ideias não invalida as contribuições de tais filósofos para a história do pensamento ocidental, mas deve despertar o cuidado para que não haja uma negligência, nem tão pouco uma opção seletiva por suas ideias e obras.

Assim, o que conseguimos verificar nesses filósofos da modernidade abordados, evidentemente não de forma exaustiva e sem posteriores problematizações, além de seus ideais e posições racistas e preconceituosas, a existência de uma disposição de absolutizar e sobrenaturalizar o paradigma europeu ocidental de racionalidade que é compreendida por Ramose como uma exclusão intelectual, pois privilegia uma determinada compreensão particular do Ser (europeia ocidental). Esta, ao se ver como primária e fundamental, nega a manifestação múltipla e diversa do Ser nos entes. A partir dessa visão, instaura um modo equivocado de compreensão da condição ontológica originária do ser (Ramose, 2011, p. 11). Assim, para o filósofo sul-africano,

Na prática, esta disposição filosófica é experimentada como a exclusão dos outros, que não aparecem como sendo o mesmo que nós, ou que são percebidos como uma ameaça à mesmidade inscrita em nossa particularidade. Esta lógica da exclusão foi experimentada historicamente, como foi para nós, na cristianização e colonização dos outros povos do mundo. O significado filosófico desses eventos históricos é a afirmação de que uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a primeira e única experiência, conhecimento e verdade se encaixam e se tornam válidos para todos os outros seres humanos independente de suas condições existenciais (Ramose, 2011, p. 11).

É justamente essa a postura eurocêntrica de tomar como absoluta um determinado paradigma de racionalidade, uma perspectiva de compreensão particular do Ser, não reconhecendo como legítima a racionalidade produzida pelo milenar pensamento africano. Tal postura está por trás do epistemicídio praticado contra os povos, culturas, saberes e conhecimentos africanos. O conceito de epistemicídio aponta para o processo de invisibilização, ocultamento e silenciamento dos conhecimentos e saberes culturais e sociais dos povos não-europeus, como resultado do processo da colonização imperialista europeia sobre esses povos. A filósofa brasileira Sueli Carneiro apresenta a compreensão de Boaventura Souza Santos acerca do epistemicídio, elaborado por aquele, na obra *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*.

Segundo Sueli Carneiro, ao compreender o epistemicídio como resultado da visão civilizatória própria do colonialismo europeu na África e América nos séculos XV-XIX, Boaventura indica os dois elementos fundamentais desse processo,

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque estavam sustentados por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio por que ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas

e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista) (Carneiro, 2023, p. 88).

O processo colonial imperialista europeu depois de perpetrar assassinatos em massa nos continentes africano e americano, seguiram impingindo seu rastro de destruição agora com alcance e consequências temporais a longo prazo. Esse processo aconteceu e ainda acontece, aniquilando, silenciando ou apagando os saberes e conhecimentos dos africanos e americanos, a fim de efetivamente conseguir subalternizá-los, subordiná-los, marginalizá-los, ilegalizá-los. É por isso que, para Sueli Carneiro, o epistemicídio foi um dos “instrumentos mais eficazes e duradouros da denominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros, que passaram a ser ignorados como sujeitos do conhecimento” (Carneiro, 2023, p. 87).

O epistemicídio é o recurso estratégico utilizado pelo colonizador imperialista europeu, para manter os povos não-europeus, em condição de subalternidade e subordinação, alçando a condição de ilegítimo qualquer discurso ou narrativa que se opõe a domínio colonial. Este fato é facilmente observado no caso do colonialismo na África e na América, quando aos povos nativos foi imposta a conversão para a religião dominante, em flagrante ação de forçá-los a abandonar suas crenças e credos. Diante desse aniquilamento ou silenciamento às construções culturais simbólicas dos povos africanos, afirma Filho et al., que,

Desse modo, a população negra, durante quase quatrocentos anos, foi impedida de construir, valorizar e disseminar seus saberes, oriundos de sua realidade material e histórica fora da diáspora, ocorrendo dessa forma a morte do saber e a impossibilidade de emancipação política (Filho et al., 2021, p. 46).

Segundo Mbembe (2018), a prática do epistemicídio no início do processo colonial europeu contra os povos africano e americano, guarda estreita relação com o que ele denomina de necropolítica. Esta consistiria em formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte, direcionadas aos indivíduos negros na contemporaneidade. Destaca-se que, embora parta do conceito de biopoder de Foucault, Mbembe percebe que este conceito não contempla os processos de genocídio e epistemicídio decorrentes do processo de colonização e escravidão na África e na América, por isso elabora o conceito de necropolítica a fim de compreender a violência contra os corpos negros como ação que sustentaria hierarquias raciais.

1.1.3.2 – Necropolítica e epistemicídio

Embora não seja objeto desse estudo, é importante destacar o conceito de necropolítica do filósofo camaronês Achille Mbembe. O conceito de necropolítica foi elaborado por Mbembe num ensaio de 2003³ com o mesmo título. O conceito é elaborado por Mbembe neste ensaio a partir de outros quatro conceitos: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. Para o nosso filósofo, a necropolítica é a expressão máxima da soberania, consistindo

no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder (Mbembe, 2018, p. 5).

A questão enfrentada por Mbembe é se o conceito de biopoder de Michel Foucault é capaz de compreender as “formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? (Mbembe, 2018, p. 6). É nesse contexto de reflexão filosófica sobre as formas de matar na contemporaneidade e, a partir de conceitos filosóficos do pensamento ocidental (Foucault, Arendt, Agamben), que Mbembe elabora o conceito de necropolítica. Para ele o conceito de biopoder de Foucault é “insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte” (Mbembe, 2018, p. 71), porque não é um conceito “suficiente para explicar a prática dessa política em larga escala, como ocorre no século XX com o nazismo na Alemanha, o *apartheid* na África do sul e a ocupação da Palestina (Pessanha, 2018, p. 38).

Ao criticar o conceito moderno de soberania – uma confiança na razão de homens livres e iguais, que seja capaz de elaborar normas e códigos para um povo, a partir do seu autoconhecimento, autoconsciência e autorrepresentação – Mbembe identifica “o romance da soberania” na modernidade, sendo

A razão é a verdade do sujeito, e a política o exercício da razão na esfera pública. O exercício da razão equivale ao exercício da liberdade, um elemento-chave para a autonomia individual. Nesse caso, o romance da soberania baseia-se na crença de que o sujeito é o principal autor controlador do seu próprio significado. Soberania é, portanto, definida como um duplo processo de auto-instituição e autolimitação (fixando em si os próprios limites para si mesmo) (Mbembe, 2018, p. 10).

Mas não é essa a soberania que Mbembe quer refletir. Ele quer se debruçar filosoficamente sobre aquelas formas de soberania que possuem como projeto central a

³ Cf. Public Culture, v. 15, n. 1, p. 11-40 (2003)

“instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (Mbembe, 2018, p. 10-11), sendo estas formas de soberania, na contemporaneidade, o “*nomos* do espaço político em que ainda vivemos” (Mbembe, 2018, p.11). Como anteriormente fora dito, Mbembe, ao partir de conceitos de filósofos como Hegel, Bataille, Arendt, Foucault, busca apresentar seu conceito de *necropolítica* ou *necropoder* como expressão de uma outra concepção de soberania. A que soberania refere-se Mbembe? Àquela que se “expressa predominantemente como o direito de matar” (Mbembe, 2018, p. 16).

No que se refere ao conceito de biopoder de Michel Foucault, Mbembe entende que esse conceito se refere ao poder capaz de fazer funcionar uma divisão “entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer” (Mbembe, 2018, p. 17). Essa divisão e o controle sobre quem deve viver e quem deve morrer é operada por meio de uma classificação e hierarquização dos indivíduos e de grupos societários que, segundo Mbembe, Foucault já identificava com o termo “racismo”. A noção de raça sempre foi o principal vetor no “pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles” (Mbembe, 2018, p. 18). E acrescenta,

Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, este velho direito soberano de matar. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do estado. Segundo Foucault, essa é a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (Mbembe, 2018, p. 18).

Para Mbembe, o mundo colonial, muito antes do estado nazista, já se encontrava dentro dessa concepção de soberania que se caracteriza pela instrumentalização da existência e destruição material dos corpos. Muito antes do horror genocida praticado por Hitler na Europa, “a conquista colonial revelou um potencial de violência até então desconhecido (...) a colônia representa o lugar em que a soberania consiste fundamentalmente no exercício de um poder à margem da lei” (Mbembe, 2018, p. 32-33). Na verdade, sobre o genocídio de Hitler, denuncia Césaire, que

O que ele [o burguês humanista cristão] não perdoa em Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, é a humilhação do homem branco, é de haver aplicado à Europa os procedimentos colonialistas que atingiam até então apenas os árabes da Argélia, os *coolies* da Índia e os negros da África (Césaire, 2020, p. 18) (**Grifo e acréscimo nosso**)

Para Pessanha (2018), a situação do colonizado consistia não apenas na supressão completa da liberdade, mas na condição de estar sempre

a mercê dos caprichos do seu senhor, o colono. O seu corpo era um alvo permanente disponível para ser violentado, aviltado e morto. O estado de exceção é também uma estratégia de terror, que é colocado em prática seguindo os métodos da ocupação colonial, que na concepção de Mbembe é a forma mais bem sucedida do necropoder (Pessanha, 2018, p. 38).

A violência desmedida praticada no contexto da colônia e que gozava da “ausência absoluta de lei” estava baseada tanto no suposto serviço da “civilização” que estava sendo levada aos subalternizados, bem como na negação racial de qualquer vínculo comum entre o colonizador e o colonizado (Mbembe, 2018, p. 35). Não existe entre colonizador e colonizado numa relação em nível existencial, pois eles possuem naturezas distintas e hierarquizadas: o colonizador possui algo “específico” do ser humano, enquanto o colonizado ainda está preso à natureza. Ele é um ser humano “natural”. Citando Arendt na obra *Origens do Totalitarismo*, “os selvagens são, por assim dizer, seres humanos naturais, que carecem do caráter específico humano, da realidade especificamente humana, de tal forma que, quando os europeus os massacravam, de certa forma não tinham consciência de cometerem um crime” (Mbembe, 2018, p. 36).

Para alguns, no ambiente da academia, o conceito de necropolítica elaborado por Achille Mbembe tem sofrido resistência e por vezes de desqualificação. Para alguns, o fato dele utilizar pensadores europeus brancos seria uma postura contraditória, uma vez que é justamente contra a filosofia eurocêntrica branca que ele se insurge. Contra essa acusação, Suze Piza (2022) salienta que Mbembe traz para a elaboração do conceito de necropolítica toda sua trajetória, formação acadêmica e influências, usando-as “muito bem e com bastante tranquilidade para seus fins, inclusive mostrando os limites de seus antecessores” (Piza, 2022, p. 131), bem como destaca a relação de não subserviência com a tradição filosófica europeia. Além disso,

[...] Achille Mbembe faz o que se faz comumente em filosofia: produz teorias, ao se relacionar com a tradição, dando forma perspicaz e aguda a conceitos em um movimento de negação e conservação [...]. As querelas em torno do conceito de necropolítica remetem a um contexto mais amplo do debate acadêmico, o qual não se restringe ao campo da criação de conceito e tem causas mais antigas e mais profundas. É muito comum, nos círculos acadêmicos, a desqualificação de pensadores do chamado *Sul Global* – é o assim chamado racismo epistêmico [...]. Talvez, ambas as posturas, tanto de temer a aproximação com filósofos europeus quanto a de temer a identificação de uma filosofia não europeia como Filosofia, tenham raízes em um passado colonial. Um passado que não passa (Suze, 2022, p. 132)

Retomando a questão do epistemicídio, Sueli Carneiro pontua que o mesmo constitui-se como prática nefasta com efeitos percebidos ao longo do tempo, porque além de

desqualificar, silenciar ou anular os conhecimentos e saberes dos povos não-europeus colonizados pela força e pela imposição de ideias alienígenas à sua realidade histórico-cultural, ele “implica num processo persistente de produção da indigência cultural”. Pela negação do acesso à educação de qualidade, inferiorização intelectual, deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento, carência material e comprometimento da autoestima face discriminação no processo educativo (Carneiro, 2023, p. 88-89), os povos subjugados e, no caso desse estudo, o negro, são impedidos de marcharem em direção a uma emancipação política, pois lhe é negada a autonomia e a capacidade de aprender, a partir dos seus próprios saberes e conhecimentos.

Um exemplo inglório desse epistemicídio praticado e persistente na educação brasileira é referido por Pereira (2019) quando reflete sobre a ausência de um referencial multiepistemológico na universidade branca. Esta caracteriza-se por ser um espaço de predominância da epistemologia branca eurocêntrica e de silenciamento e inviabilização da epistemologia negra. Seguiu-se a colonização pelas armas, a colonização das mentes pela prática de uma educação cujo “modo de entender e de estudar estão intimamente ligados às práticas europeias. Isso decorre do fato de que se estudava os autores, em sua maioria europeus, e o contato com algum autor africano era inadmissível” (Pereira, 2019, p. 353). Na percepção do autor, a educação brasileira ainda permanece organizada numa visão eurocêntrica de mundo emanada do colonizador, pois,

[...] os países colonizados pelos europeus, na América, África ou Ásia, passaram a estudar a cultura, os autores e a língua do invasor. O domínio da mente, nessa perspectiva, dá a precisa ideia de que todas as nações colonizadas passaram a pensar e a agir como se fossem europeus, brancos e superiores aos demais (Pereira, 2019, p. 353).

Na filosofia, o predomínio da epistemologia eurocêntrica produziu uma “bolha filosófica” que oferece aos indivíduos, não importando seus recortes históricos e culturais, os mesmos autores europeus com o claro objetivo de impedir o acesso a outros referências epistemológicos. Em poucas palavras, para que mantenha-se e conserve-se a colonização das mentes do colonizado.

Por isso, é preciso promover um fazer filosófico e um ensino de filosofia que supere o epistemicídio promovido pelo colonizador europeu, branco, que negou e matou as visões de mundo, próprias dos saberes dos diferentes povos não-europeus colonizados. O colonialismo e o imperialismo europeu branco, empenharam-se em deslegitimar, negar e eliminar as formas de conhecimentos dos povos colonizados, apoiados no triplo argumento da missão civilizatória,

difusão do evangelho e superioridade racial branca (Pereira, 2019, p. 352). Assim, buscar caminhos alternativos para o ensino de filosofia, a partir dos conhecimentos e saberes do colonizado, no caso do presente estudo, de matriz africana, é utilizá-los como: 1) estratégia de combate a intolerância religiosa no ambiente escolar, 2) recurso filosófico-pedagógico de reconhecimento, respeito e valorização da experiência/vivência do “outro”, sendo a cultura do “outro” o ambiente legítimo de construção de identidades que não entram em conflito com a diversidade e 3) mecanismo de superação da negação das formas de conhecimentos diferentes.

Uma vez cotejada nesse tópico o processo eurocêntrico de colonização dos corpos e das mentes dos povos não-europeus, em particular no presente estudo, do negro, tanto pela negação do seu ser (superioridade racial) como do seu saber (epistemicídio), no próximo tópico cumpre refletir sobre a intolerância que os saberes de matriz africana sofrem na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

1.2 – A intolerância religiosa e a educação: a herança colonial e o racismo epistêmico na universidade e na escola

A história fácil e fartamente atesta que a intolerância religiosa é um dos males que mais promoveram guerras e atrocidades na humanidade, em virtude de diferentes fatores, como o etnocentrismo, o racismo, questões religiosas, dentre outros. No que tange a intolerância religiosa, no âmbito latino-americano e no Brasil, configura-se como fator determinante a conveniente imbricação entre o catolicismo romano como religião pública, com as estruturas de poder do Estado português no território conquistado, e latino no início da modernidade.

Nesse tópico, busca-se configurar a intolerância religiosa enquanto herança colonial eurocêntrica, contra as manifestações sagradas de matriz africana, e como tal intolerância perpetua-se enquanto racismo religioso.

1.2.1 – A intolerância religiosa enquanto herança do projeto colonial eurocêntrico

Pelo exposto nos tópicos anteriores, não é difícil perceber que a noção de intolerância religiosa é resultado direto do projeto colonial eurocêntrico, imposto aos povos não-europeus. Para a estrutura de poder daquele projeto, capitaneada pelo Estado e pela Igreja Católica, a evangelização dos povos originários e negros escravizados, era parte fundamental da colonização do ser e do saber. Ou seja, negar o ser e o saber do outro está na base do projeto colonial eurocêntrico praticado abaixo dos trópicos com vistas a homogeneização dos colonizados.

Um elemento fundamental para o projeto colonial eurocêntrico foi estabelecer uma diferenciação étnico-racial entre colonizador e colonizado, o que legitimava as relações sociais de dominação em favor do primeiro, em desfavor do segundo. E isso foi possível porque no plano cultural, a cultura do colonizador foi imposta como hegemônica fazendo dele o único povo capaz de levar a “civilização” àqueles que na sua visão são bárbaros. Como afirma Maria Lugones (1944-2020), não fazia parte do projeto colonial tratar o colonizado como humano, pois,

Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza [...] a transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, conseqüentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, na sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica (Lugones, 2014, p. 938).

Assim, desde o contexto colonial os povos originários e os negros escravizados, não foram vistos como humanos, mas como o “outro” que não possui uma cultura evoluída, porque ainda se encontra num estado de natureza caracterizado pela barbárie. Em poucas palavras: a concepção dualista de mundo engendrada pelo colonizador, ao colocar de um lado a civilização (europeu colonizador branco cristão) e do outro a barbárie (o originário e o negro escravizado), povoou o imaginário popular com a noção de que as religiões de matriz africanas, se não mais ilegítimas, são manifestações religiosas “inferiores”.

Nesse estudo, assume-se a compreensão do conceito de intolerância religiosa como sendo “formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem” (Nogueira, 2020, p. 19). Assim, a intolerância religiosa tem por propósito estabelecer uma oposição ao que é diferente, com base na suposta existência de um padrão religioso, que serviria para regular aquilo que não se conforma ou se harmoniza a este padrão. Quando o anormal ou disforme não se harmoniza ao padrão, a estigmatização surge como mecanismo de poder a serviço da intolerância religiosa. Nesse sentido, para Nogueira, a estigmatização é uma

[...] construção social, em que os atributos particulares que desqualificam as pessoas variam de acordo com os períodos históricos e a cultura, não lhes propiciando uma aceitação plena social. Desse modo, as pessoas são estigmatizadas somente em certo contexto, o qual envolve a cultura, os acontecimentos históricos, políticos e econômicos e uma dada situação social (Nogueira, 2020, p. 19).

Dessa forma, Nogueira também compreende a intolerância religiosa como resultado do colonialismo imperialista europeu em terras brasileiras, sendo a Companhia de Jesus, a principal instituição religiosa e educacional a garantir o êxito do projeto colonial português. Para tanto, ao processo de colonização das mentes dos nativos, era fundamental o ensino da fé católica e da língua portuguesa. Não é demais lembrar a frase de Pero Magalhães Gândavo (1540-1579), referida por Ivan Domingues como a agenda da colonização dos trópicos portugueses. Assim, “[...] a língua deste gentil toda pela Costa é uma: carece de três letras – não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente” (Domingues, 2017, p. 73). Aos jesuítas caberiam a colonização das mentes dos indígenas e, futuramente, dos negros escravizados à fé católica, à lei do Estado português e ao rei de Portugal.

O epistemicídio praticado contra os conhecimentos e saberes dos povos originários é percebido nas palavras do padre jesuíta Manuel da Nóbrega (1517-1570). Segundo Nogueira, para o referido jesuíta, a religião originária é destituída de sentimentos e de objetos religiosos, pois “é gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos e que nenhuma coisa adora, nem conhecem a Deus; somente aos trovões chamam de Tupã, que é como dizer coisa divina” (Nogueira, 2020, p. 21). Conforme Nogueira, apesar de haver uma diferença entre portugueses e espanhóis no tratamento dado as crenças religiosas dos povos originários – estes, mais severos e aqueles mais brandos – ambos reputaram como diabólicas suas práticas e manifestações religiosas (Nogueira, 2020, p. 21).

Na mesma direção e sentido, para Dussel, a intolerância e o achar-se hierarquicamente superior, ao ponto de se sentir no direito de silenciar ou apagar as crenças e as práticas religiosas do outro, é próprio da relação entre uma concepção de verdade e o poder político manifestado no projeto colonial eurocêntrico. Assim,

Por ello la intolerancia es dogmática, indicando así la unidad entre una cierta teoría de la verdad y el poder político. El intolerante afirma “poseer” la verdad o encontrarse en un acceso privilegiado con respecto a lo que se conoce como “verdadero”. Esta confianza ingenua, lejos de todo escepticismo o conciencia de la finitud de la inteligencia y la voluntad humanas, da al dogmático una certeza inequívoca y un sentido mesiánico a su misión de extender dicha verdad en toda la humanidad (si tuviera el poder para hacerlo). Cuando la intolerancia dogmática tiene de manera suficiente ese poder político para imponer a otros su Voluntad de Poder, es cuando se usa la violencia como un modo natural de expandir la “verdad” y exigir ser aceptada por todos los demás (Dussel, 2013, p. 1)⁴.

⁴ Por esta razão, a intolerância é dogmática, indicando assim a unidade entre uma certa teoria da verdade e o poder político. O intolerante afirma “possuir” a verdade ou encontrar-se em acesso privilegiado ao que é conhecido como “verdade”. Esta confiança ingênua, longe de qualquer ceticismo ou consciência da finitude da inteligência e da

Assim, é dessa relação entre a “teoria da verdade” eurocêntrica com o poder político-militar-econômico colonial que engendra-se a intolerância religiosa, como um conjunto de ideologias e práticas ofensivas a toda e qualquer manifestação religiosa não-hegemônicas (Nogueira, 2020, p. 21), fundamentada histórica e filosoficamente no colonialismo e na colonialidade. Ela revela a disposição mental de não saber ou não querer reconhecer o direito do “outro” ter a sua experiência com o “divino”, a partir das suas crenças e ritos. Partindo dessa compreensão, Nogueira afirma que “quando se fala em intolerância religiosa, algumas vezes o foco da perseguição não é apenas a origem étnica dos praticantes ou a origem da crença, mas uma prática do sagrado alheio, que é considerada herética ou demoníaca por outro grupo” (Nogueira, 2020, p. 44). Para aquele autor, a intolerância, o preconceito e o racismo religioso evidenciam que,

[...] as agressões não se circunscrevem a um caráter puramente religioso, mas a uma dinâmica civilizatória repleta de valores, saberes, filosofias, sistemas cosmológicos, em suma, modos de viver e existir negro-africano [...] o objeto do racismo já não é o homem particular, mas certa forma de existir [...] Trata-se da alteridade condenada à não existência (Nogueira, 2020, p. 47).

O que está por trás da intolerância religiosa é um claro projeto de poder. Esse projeto para ser executado, depende de dois movimentos: se por um lado tende a cristalizar ou absolutizar um determinado conjunto de representações simbólicas de uma cultura que se pretende universal e hegemônica, por outro, busca relegar a insignificância dos outros modelos ou representações simbólicas pelo simples fato de serem de culturas diferentes.

A intolerância é exercida sobre as crenças e práticas religiosas incompatíveis com um determinado referencial ou padrão religioso escolhido. O próximo passo é estigmatizar e perseguir o que é diferente, o que é anormal, o que está à margem do padrão socialmente estabelecido. E a história demonstra que a norma estatal sempre foi o instrumento mais eficiente para exercer o controle sobre práticas religiosas alienígenas. Para Nogueira, o recurso ao braço do Estado em sede de controle das liberdades religiosas consistia na,

[...] manutenção do poder nas mãos de uma classe social, assim levando consideráveis civilizações, ao longo da história, a perseguir impetuosamente determinadas manifestações religiosas, penalizando seus agentes intensamente através dos séculos, com a finalidade do poder nas mãos das classes dominantes, garantido seu domínio sobre o resto da população (Nogueira, 2020, p. 25).

vontade humanas, dá ao dogmático uma certeza inequívoca e um significado messiânico à sua missão de estender essa verdade a toda a humanidade (se ele tivesse o poder para fazê-lo). Quando a intolerância dogmática tem poder político suficiente para impor a sua vontade de poder aos outros, é quando a violência é usada como uma forma natural de espalhar a “verdade” e exigir ser aceita por todos os outros (Tradução nossa).

Dessa forma, o projeto colonial eurocêntrico praticado na África e na América é um projeto que só se viabilizou pelo exercício de um determinado padrão de poder que consiste na “produção contínua de violência, destruição, desvio e subalternidade sobre outros princípios explicativos de ordenação/compreensão de mundo, dos seres e suas formas de saber” (Nogueira, 2020, p. 28). Ou seja, a serviço do projeto colonial europeu sempre esteve, todo um aparato econômico, jurídico-estatal e religioso que buscava a manutenção e conservação de uma determinada estrutura social de dominação, que lhe garantisse privilégios, por meio do controle ou silenciamento/aniquilamento do diferente que lhe ameaçasse.

As reflexões de Paula Marinho sobre o fenômeno da intolerância religiosa são pertinentes, uma vez que destaca a dimensão estrutural do problema no âmbito da sociedade brasileira, apontando quatro elementos que compõe a intolerância religiosa nacional, a saber: o racismo epistêmico, a disputa pelo mercado religioso, as soluções transcendentais como característica da religiosidade brasileira e o caráter violento da sociedade brasileira para com aqueles que estão fora do padrão religioso tolerável (Marinho, 2022, p. 493). Nesse sentido, a intolerância religiosa,

[...] descreve o conjunto de atitudes agressivas dirigidas a crenças e práticas religiosas diferentes (e, eventualmente, a quem não crê ou segue qualquer religião), que envolve ofensas ao grupo religioso atacado, desmoralização de suas divindades e símbolos religiosos, destruição de templos e de objetos ritualísticos, perseguição, agressão física e morte (Marinho, 2022, p. 495).

Desse modo, a intolerância religiosa é uma consequência direta do processo de colonização que desenvolveu uma estrutura de mecanismos ideológicos, que ao depreciarem a condição humana dos negros escravizados, tende por silenciar e apagar suas elaborações intelectuais e culturais qualificadas como estranhas e primitivas. Por isso, sendo-lhes negado o legítimo direito de serem exemplos milenares e ancestrais do desenvolvimento e do progresso cognitivo humano (Marinho, 2022, p. 491). Nesse preciso sentido, segundo a autora, a intolerância religiosa procura perpetuar o “renovado processo de demonização” das religiões de matriz africana como mecanismo de “resgatar como essencial a genealogia colonial profundamente alienante e ferina, presente nesta demonização intercalada em uma sociedade brasileira violenta e hostil às suas heranças, especialmente religiosas, nativas e africanas” (Marinho, 2022, p. 492).

Após ter estabelecido a relação entre a origem da intolerância religiosa às crenças e práticas de matriz africana e o projeto colonial eurocêntrico, por meio da diferenciação entre colonizador-colonizado e pelo controle das liberdades religiosas, produziu uma estrutura social

de dominação. No próximo tópico convém refletir sobre a perpetuação dessa intolerância e estigmatização dos saberes e conhecimentos africanos na relação entre o racismo epistêmico e a educação. Todavia, antecede essa reflexão, uma abordagem acerca do problema do racismo nas perspectivas de Nei Lopes e Silvio Almeida.

1.2.2 – Uma abordagem sobre o racismo: Nei Lopes e Silvio Almeida

Em sua obra *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, Lopes define o racismo como uma “doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, etc. sobre outro. Por extensão, o termo passou a designar as ideias em práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade” (Lopes, 2011, p. 1087). Segundo o autor, coube a Joseph-Arthur de Gobineau, diplomata francês, a formalização do racismo como doutrina, lançando as bases daquilo que viria a ser o racismo científico. Lopes afirma que segundo Draper, “o mundo antigo não teria conhecido distinções baseadas na cor de pele dos indivíduos. Somente no século XIX de nossa era, segundo ele, os estudiosos ocidentais passaram a atribuir importância, de modo pejorativo, à cor dos núbios” (Lopes, 2021, p. 240).

Para realizar suas reflexões sobre o conceito de racismo, Lopes utiliza a definição de colonialismo e aponta que este servia de justificativa para a dominação europeia no continente africano. Segundo Lopes, o argumento de que os africanos possuíam comportamentos estranhos, com costumes ridículos e repugnantes, habitando em um mundo simbólico eivado de superstições e apartados da racionalidade, e por isso eram considerados bárbaros e incivilizados (Lopes, 2012, p. 29), era usado como justificativa para a dominação. E essa dominação era exercida com violência tanto física como simbólica. Desde o uso do chicote brutal (Lopes, 2012, p. 30) até a dizimação da cultura por meio da proibição de manifestação da arte e das culturas nativas (Lopes, 2012, p. 31).

Essa dominação do colonialismo europeu sobre os povos africanos era resultado da suposta noção de superioridade daqueles sobre estes. E essa noção de superioridade revelou-se ainda mais aviltante na segunda metade do século XIX com abertura dos “zoos humanos”, “exposições etnológicas” ou “aldeias negras” (Lopes, 2012, p. 32) que serviam para divertimento dos europeus. Esse tipo de divertimento aponta para a recorrente disposição de reafirmar a condição do negro como um indivíduo que ainda está vinculado à natureza – como fez Hume, que considerava o negro uma espécie humana natural, e como também faria posteriormente, Heidegger, que afirmava que os negros possuíam uma história natural – e que, portanto, precisavam ser dominados para que fossem “civilizados”, e assim, ingressassem no mundo da cultura. Afirma Lopes que,

A ideia de promover esse tipo de divertimento surgiu paralela em vários países europeus no curso da década de 1870. Na Alemanha, por volta de 1874, Karl Hagenbech, Revendedor de animais selvagens, decidiu exibir nativos de Samoa e esquimós do Alasca como populações “puramente naturais” diante de um público ávido por novas sensações. O sucesso dessas primeiras exibições levou Hagenbech, a partir de 1876, a enviar dos seus colaboradores ao então Sudão egípcio com objetivo de conseguir tanto animais quanto indivíduos nativos para renovar a “atração”. A exibição desses últimos, apresentados como “núbios”, teve grande êxito em toda a Europa, sendo apresentados sucessivamente em diversas capitais como Paris, Londres e Berlim (Lopes, 2012, p. 32-33).

Para Lopes, os “zoos humanos” foram mecanismos eficazes para a promoção do preconceito contra os não europeus, como “selvagens” e “canibais”, a fácil assimilação por parte dos europeus acerca da suposta “hierarquia das raças”, e a justificada dominação da Europa sobre o restante do mundo, considerado supostamente “não civilizado” por meio de suas grandes potências (Lopes, 2012, p. 33).

Um outro elemento que compõe a compreensão de Nei Lopes acerca do racismo, é a própria utilização da palavra “negro”. No Brasil colonial, o termo “negro” referia-se ao escravo. Nomear alguém de negro significava dizer que ele era um escravo, tanto é que para não causar ofensa a um africano ou descendente de africano livre, a denominação era por “pessoa de cor” (Lopes, 2012, p. 83). Como essa distinção no uso do termo ainda é presente na cultura brasileira: quando se quer ofender, chama-se de “negro”; por sua vez, quando não se quer ofender, diz-se que a pessoa é “de cor”.

Essa prática racista de nomear que é negro ou não, já está presente na própria compreensão do termo “África”. Os defensores do racismo científico se empenharam em estabelecer uma distinção entre a “África” localizada na região norte do continente e aquela região abaixo do deserto do Saara que foi denominada “África Negra”. Tais defensores ainda afirmavam que o que houve de positivo na cultura africana devia-se a imigrantes asiáticos que ali se estabeleceram. Porém, hoje já se sabe da ocorrência de deslocamentos populacionais da região dos Grandes Lagos para a Bacia do Nilo (Lopes, 2012, p. 95). E segue afirmando que,

[...] o deslocamento de diversos povos em várias direções do continente deu lugar a contatos e miscigenações. Mas nada leva a crer que, no período compreendido entre o nascimento da civilização egípcia (por volta de 4000 a.C.) e a Conquista árabe do norte do continente (século VII d.C.), as populações africanas fossem muito diferentes entre si a ponto de se acreditar na existência de uma África “negra” e outra “branca” (Lopes, 2012, p. 96).

Assim, Lopes encaminha-se na reflexão para o ponto em que a ausência de desenvolvimento na África se deve a uma suposta inferioridade dos negros. A verdade é que os processos de escravização e a dizimação de populações africanas foram os fatores que

impuseram o não desenvolvimento daquele continente. O comércio de escravizados negros no continente africano, a partir da modernidade, tornou-se um dos principais empreendimentos capitalista e colonial da Europa. Conforme Silva,

O tráfico não foi apenas uma operação sólida praticada a partir das regiões africanas e nos poros macabros de navio negreiros. Foi também uma oportunidade de investimentos na bolsa. O tráfico de escravos, antes de tudo, foi uma atividade capitalista (Silva, 2023, p. 357).

E ainda citando Yuval Noah Harari, afirma Silva,

O comércio de escravos não era controlado por nenhum estado ou governo. Foi uma iniciativa puramente econômica, organizada e financiada pelo livre mercado de acordo com as leis da oferta e da demanda. As empresas privadas de comércio de escravos vendiam ações nas bolsas de valores de Amsterdã, Londres e Paris. Europeus de classe média a procura de um bom investimento compravam essas ações (Harari, 2015, p. 341 apud Silva, 2023, p. 357-358).

Assim, a Europa adquiria dividendos tanto do comércio escravista, como da utilização dessa mão-de-obra em suas colônias, a exemplo de Portugal no Brasil com a produção de cana-de-açúcar e depois com a mineração do ouro. Além disso, como afirma Lopes, os europeus estimularam o comércio de armas entre os africanos para estimular a guerra entre eles, tendo como consequência direta a dizimação de populações e mais captura de escravizados, de modo que essa estratégia “despovoou e subdesenvolveu o continente africano [...] as causas do domínio europeu na África não se devem a nenhuma inferioridade natural dos africanos e, sim, a uma questão de oportunidade” (Lopes, 2012, p. 104).

No caso do Brasil, logo após a abolição, pensadores sociais brasileiros engajaram-se em desenvolver teorias que, ao mesmo tempo em que buscavam esconder o racismo, também tinham o propósito de “mostrar” ao mundo ser o Brasil um exemplo de convivência pacífica e harmônica entre indígenas, europeus e afro-brasileiros. Surgiu o mito da democracia racial, que segundo Lopes sempre esteve a serviço do propósito de “negar a existência do racismo entre nós” (Lopes, 2012, p. 151). Este mito serviu para justificar que a baixa condição socioeconômica dos afro-brasileiros não estava diretamente ligada ao racismo, mas a “fatores puramente econômicos” (Lopes, 2012, p. 152), justificativa que impediu por várias décadas o reconhecimento e a compreensão sobre as causas da baixa condição socioeconômica dos afro-brasileiros.

Outra importante abordagem sobre o problema do racismo na sociedade brasileira é a que foi empreendida pelo professor Silvio Almeida na obra *Racismo Estrutural*. Nesta, o autor reflete sobre as concepções do racismo na sociedade brasileira a partir da relação que o

Almeida estabelece entre racismo e subjetividade, racismo e Estado e racismo e economia. A partir da relação entre racismo e subjetividade decorre a concepção individualista do racismo que o enxerga como uma patologia ou um desvio anormal, quer particular ou coletivo, de conduta existente na sociedade e cujo remédio seria o combate jurídico com sanções em sede de perseguição civil ou penal a esse fenômeno. O objetivo dessa concepção individualista de racismo consiste em restar demonstrado que o racismo é um fenômeno meramente de natureza psicológica e não de natureza política. O que efetivamente existem são indivíduos ou grupos racistas, mas a sociedade ou suas instituições em si mesmas não padecem dessa patologia.

Para Almeida, essa compreensão do racismo relacionada a um fenômeno de natureza psicológica enseja duas atitudes problemáticas na abordagem do tema. Em primeiro lugar, ao ser compreendido como um problema de comportamento, o tratamento para o fenômeno psicológico do racismo fica restrito à seara da educação e da conscientização, que uma vez efetivadas produziria mudanças culturais na sociedade (Almeida, 2021, p. 36). Em segundo lugar, a concepção individualista do racismo consiste numa abordagem carente de lastro histórico sobre o fenômeno e que desconsidera os efeitos concretos na vida das pessoas negras. Para o nosso autor,

No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (Almeida, 2024, p. 37).

Outra concepção sobre o racismo que Almeida destaca é aquela decorrente da relação entre racismo e Estado: a concepção institucional. Importante marco nos estudos teóricos sobre as relações raciais, a concepção institucional compreende o racismo como um fenômeno social para além da dimensão comportamental ou psicológica. O racismo é compreendido como um fenômeno que permeia o “funcionamento das instituições” tendo como critério a raça para a concessão de privilégios e desvantagens aos indivíduos (Almeida, 2021, p. 37). Para o autor, as instituições possuem a capacidade de normalizar comportamentos, estabelecer normas e padrões que orientam as ações individuais, de modo a garantir certa estabilidade à sociedade absorvendo os conflitos e antagonismos existentes nela. É por meio das instituições que comportamentos, sentimentos e preferências são introjetados nos indivíduos de modo a conformá-los aos interesses da estrutura social.

Em sociedade, indivíduos e grupos sociais conflitam e lutam entre si pelo poder social. Isso se traduz na luta pelo controle das instituições, que como dito anteriormente,

possuem a capacidade de estabelecer normas e padronizações de comportamentos objetivando a estabilidade e o controle dos indivíduos. Dessa forma, as instituições são marcadas e atravessadas por esses conflitos, contradições e antagonismo existentes entre indivíduos e grupos. Dessa forma, o racismo institucional consiste na instrumentalização de mecanismos institucionais por parte grupos raciais que “vencem” essa luta pelo poder social, e que passam a impor aos demais seus interesses econômicos e políticos (Almeida, 2021, p. 40).

Esse processo de dominação do grupo que monopoliza o poder social espraia-se na sua capacidade de “institucionalizar seus interesses” por meio de normas, padrões de conduta e modelos de racionalidade que naturalizam seu domínio sobre os demais. Nas palavras de Almeida (2021, p. 40), “a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder” desses grupos raciais constituem-se num referencial civilizatório para o conjunto dos indivíduos em sociedade. Ou seja, não é pela força que tais grupos monopolizam o poder social, mas pela disseminação de ideias, valores e práticas de poder capazes de produzir consensos acerca de uma suposta legitimidade para dominar. Uma forma institucionalizada para implementar esse tipo de racismo é a adoção de regras que dificultam o acesso de pessoas negras aos espaços e posições de mando de instituições públicas e privadas, bem como a ausência de espaços para a reflexão e discussão das desigualdades raciais. A ausência desses espaços acaba naturalizando ou normalizando a dominação branca. Conforme Almeida, o racismo institucional aponta para o poder “[...] como um elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional” (Almeida, 2021, p. 46-47).

Por fim, Almeida reflete sobre o racismo estrutural que decorre da relação entre racismo e economia apontando para duas implicações decorrentes dessa relação. A primeira implicação é que as instituições têm como objetivo cristalizar uma determinada ordem social por meio da imposição de normas e padrões de comportamento aos indivíduos. Assim, as instituições atuam com vistas a conservação e preservação de uma determinada a ordem social.

Tal ordem social decorre de uma determinada estrutura social. Para Almeida, o racismo institucional ao revelar a utilização do poder e do aparato estatal por parte de grupos raciais que monopolizam o poder social, aponta para o fato de que tal racismo só é possível porque está diretamente alinhado a uma determinada estrutura social previamente existente.

Assim, se as instituições sociais concedem privilégios ou desvantagens à indivíduos com base na raça, isso ocorre porque elas são partícipes de uma ordem social racista. Quando as instituições não são capazes tratar os problemas e conflitos decorrentes das questões raciais,

ela acaba por reproduzindo práticas e relações cotidianas que são normalizadas no seio da sociedade. Conforme Almeida,

É o que geralmente acontece nos governos, empresas, escolas, mas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de micro agressões – piadas, silenciamento, isolamento, etc. Enfim, sem nada a fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. (Almeida 2021, p. 48).

A segunda implicação consiste em constatar que o racismo não está limitado a representatividade, ou seja, não será apenas pela presença de pessoas negras em espaços de poder que o racismo institucional será resolvido ou desarticulado. E isso porque a ação dos indivíduos, apesar de ser condicionada pela atuação das instituições, é sempre determinada por “princípios estruturais da sociedade, como as questões de ordem política, econômica e jurídica” (Almeida, 2021, p. 49).

Para Almeida, existe uma estrutura social racista que serve de alicerce para uma determinada ordem social, onde se efetivam relações sociais de diversas naturezas (política, econômica, jurídica e familiar), pois “o racismo é estrutural” (Almeida, 2021, p. 50) porque ele é um fator decisivo da sociabilidade brasileira, herança de uma sociedade colonial e escravocrata. O racismo é o pano de fundo das relações sociais entre indivíduos e grupos na sociedade nacional. Por isso, “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (Almeida, 2021, p. 50).

Assim, essa tradição que atualmente mantém as práticas racistas encontra-se capitaneada na organização política, econômica e jurídica da sociedade brasileira, caracterizada por uma vergonhosa desigualdade social e racial. O processo histórico e político brasileiro, forjado pela lógica capitalista colonial e escravocrata, criou as condições para que os negros e seus descendentes fossem, continua e sistematicamente, discriminados e aliçados do processo de cidadania. Portanto, voltar-se para a dimensão estrutural do racismo implica em ir além da mera responsabilização, em sede de persecução civil e penal, daqueles que praticam atos racistas. Implica em refletir sobre as condições históricas e políticas ainda presentes na

sociedade brasileira, de modo a mantê-la como uma “máquina produtora de desigualdade racial” (Almeida, 2021, p. 51).

Historicamente, esse racismo estrutural está presente na educação desde os tempos do Império, por meio de diplomas normativos que constituíam a escola como um “não-lugar” (Gaia, 2020, p. 222) para os negros e seus descendentes. As razões para obstar o acesso do negro à escola iam desde o fato de serem considerados estrangeiros, bem como por motivos de ordem econômica já que eram mão-de-obra escrava. Porém, percebe-se que quando ao negro é dado o direito de ir à escola, ele não pode acessar sua história. Toda a lógica educacional consiste em formá-lo a partir do “ideal do ego branco”, ou seja, de uma história contada a partir da ótica do colonizador branco, europeu, cristão, que narra seus feitos de dominação, exploração, silenciamento e apagamento dos saberes e culturas das populações dominadas. Ou seja, a estrutura social da época impôs uma ordem social, manifestada e conservada na instituição educacional, que serviu para deslegitimar o acesso da população negra à sua história, território e identidade. Segundo Gaia, partindo de uma perspectiva fanoniana,

[...] a população negra teria que se identificar com a figura desse colonizador triunfante, uma vez que há um negro não seria possível acessar sua história, conhecer e reconhecer seus heróis e, com isso, a própria ancestralidade. Ao ter que negar sua ancestralidade, por vias da violência e também não ter acesso à sua história - o negro tem a tarefa de eleger com os seus heróis e os brancos responsáveis por exterminarem seus ancestrais (...) restando o sofrimento derivado de um processo violento de desumanização (Gaia, 2020, p. 222).

Depois de sinalizar para os conceitos de racismo de Almeida e Lopes, sob os quais apoia-se o presente estudo, é preciso avançar no próximo tópico sobre a reflexão de como esse racismo encontra-se presente na educação superior, quando este apenas valoriza e se orienta pelo referencial epistemológico eurocêntrico, e na educação básica, quando perpetua tal racismo por meio da negação do acesso a uma educação de qualidade passando pelos estereótipos que atribuem suposta inferioridade ao indivíduo negro.

1.2.3 – O racismo epistêmico e a educação: a universidade e a escola que nega os saberes do outro.

Até o presente passo, buscou-se caracterizar o processo de apagamento e silenciamento dos conhecimentos e saberes dos povos não-europeus por meio do epistemicídio, praticado pelas potências europeias no intervalo temporal entre os séculos XV e XIX. Na esteira de Boaventura, supracitado, o epistemicídio foi compreendido como parte de um amplo processo de assujeitamento e constituição das subjetividades das populações originárias e

africanas escravizadas, no bojo de relações sociais caracterizada pela dominação entre colonizador e colonizado. Convém nesse tópico refletir sobre o *modus operandi* do epistemicídio, enquanto uma herança formativa colonial por meio das instituições sociais que operacionalizam a distribuição do saber em espaços formais: a universidade e a escola.

Para o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016), as instituições ocidentais que operacionalizam o saber em espaços formais, sobretudo nas universidades, ainda são fortemente dominadas por uma epistemologia eurocêntrica que perpetua o processo de silenciamento/apagamento não apenas dos povos não-europeus, mas atualmente das minorias em suas múltiplas e diversas formas de compreender a complexidade do mundo. Os conhecimentos produzidos a partir de epistemologias não eurocêntricas são reputadas como inferiores. Assim, para aquele autor, uma das causas históricas desse “apartheid epistêmico” (Grosfoguel, 2016, p. 28) seria a suposta compreensão de que a filosofia cartesiana teria fornecido um novo fundamento para o conhecimento: o “Eu”.

Nessa linha de raciocínio, ele argumenta que Descartes (1596-1650) parte de dois argumentos para alicerçar a concepção do “Eu” como novo fundamento para o conhecimento: um ontológico, em que a mente é uma substância diferente do corpo, de modo que o conhecimento por ela produzido não sofre as interferências dele, logo é um conhecimento *desencarnado*, não sujeito as determinações do tempo-espaco, portanto, universal. O outro argumento é epistemológico, consistindo na afirmação de que o “eu” é capaz de alcançar um conhecimento verdadeiro, certo, e seguro porque decorre metodicamente de um “monólogo interior do sujeito” (Grosfoguel, 2016, p. 29) que se encontra resguardado da interferência dos “outros”. Ou seja, por não ser produzido dialogicamente, o conhecimento verdadeiro, certo e seguro não está situado no âmbito das relações sociais, determinadas histórica e culturalmente. Dessa forma, afirma Grosfoguel,

A filosofia cartesiana tem exercido grande influência nos projetos ocidentalizados de produção do conhecimento. A pretensão de uma “não localização” da filosofia de Descartes, um conhecimento “não situado” inaugurou o mito da egopolítica do conhecimento, um “Eu” que assume produzir conhecimento de um não lugar [...] a importância de René Descartes para a epistemologia ocidentalizada pode ser percebida 370 anos depois: as universidades ocidentalizadas seguem carregando o legado cartesiano como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento (Grosfoguel, 2016, p. 30).

O suposto direito de desqualificar e subalternizar os povos não-europeus partia da compreensão de ser o conhecimento um produto da razão balizado por operações lógico - discursivas fundamentadas no método cartesiano. Os conhecimentos produzidos fora de um

paradigma de racionalidade não eram racionais, nem científicos. Logo, não seriam legítimos, podendo ser silenciados, apagados e aniquilados. Assim, qualquer discurso que pretenda conferir sentido à realidade do mundo e da existência que esteja fora do paradigma de racionalidade da modernidade foi inviabilizado e privado de existência por ser considerado suspeito e irrelevante.

A consequência disso foi que a pretensão do “eu” cartesiano (cogito) à universalidade, constituindo a Europa como novo centro do mundo – em contraposição ao que foi desempenhado pelo mundo árabe-turco do Mediterrâneo até o século XIV – a supostamente irradiar o conhecimento e a civilização para os demais recônditos periféricos fora da Europa. Isso só foi possível por causa da experiência de invadir e dominar pela força, outros povos, outros continentes, dando a sensação de serem os conquistadores do mundo (ego conquiro). Ou seja, a conquista e a dominação econômica, militar e política iniciadas por Portugal e Espanha, depois seguida por Inglaterra, França, Alemanha e Holanda, sobre os povos não-europeus, precedeu a dominação epistemológica do conhecimento e da sua produção. Conforme assinala Dussel,

A partir do “eu conquisto” ao mundo asteca e inca, a toda a América; a partir do “eu escravizo” aos negros da África vendidos pelo ouro e pela prata conseguida com a morte dos índios no fundo das minas; desde o “eu venço” das guerras realizadas na Índia e na China até a vergonhosa “guerra do ópio”; a partir deste “eu” aparece o pensamento cartesiano do ego cogito (Dussel, 1977, p. 14).

Assim, para Grosfoguel, baseado nas análises de Dussel, a pretensão epistemológica eurocêntrica decorrente da filosofia cartesiana é resultado da suposta perspectiva de quem acredita ser o centro do mundo em virtude de supostamente ter conquistado o mundo. Essa suposta conquista fez os europeus verem a si mesmo como detentores de “qualidades divinas que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais” (Grosfoguel, 2016, p. 31). Por fim, ele delimita a ligação entre o empreendimento da conquista (ego conquiro) e a pretensão divina epistemológica (ego cogito): o ego extermino – “extermino, logo existo”. A relação entre o “conquisto” e o “penso” é mediada pela condição sócio-histórica estrutural do extermínio, próprio do projeto colonial/moderno eurocêntrico.

Ora, a consolidação da epistemologia eurocêntrica espalhada na tríade conquisto-penso-extermino, constitui-se como um mecanismo eficaz que, garantindo a subalternidade epistêmica dos povos conquistados, serve para manter tais povos à margem ou impedidos de realizar sua emancipação subjetiva e coletiva. No que tange aos conhecimentos e saberes produzidos pela população negra, escravizada no Brasil, essa pretenciosa supremacia

epistêmica hegemônica eurocêntrica produziu subjetividades assujeitadas (Silva e Pinho, 2018, p. 2). Por consequência, produziu também uma identidade negativa que internaliza uma suposta incapacidade de ver a si mesmo como sujeito de conhecimento, referendado a estigmatização, a autonegação e a submissão aos valores culturais dominantes (Carneiro, 2023, p. 307).

Conforme Sueli Carneiro⁵, o resultado da imposição da supremacia epistemológica eurocêntrica, promovida pelo epistemicídio, aos indivíduos e as coletividades colonizadas produziu uma,

[...] subjetividade fragmentada, construída no entroncamento de uma herança cultural esfacelada pela violência colonial com a imposição de valores ocidentais, via aculturação, que dificulta a engendrar coletivamente as condições que conduzem à superação dos estigmas e resgate da plena humanidade [...] aplicado ao campo da educação, o epistemicídio permite analisar a construção do Outro como não ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua intersecção com o experimento colonial que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do ocidente. A negação do outro como sujeito de conhecimento se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado e que via de regra impõe um destino social apartado das atividades intelectuais (Carneiro, 2023, p. 307-308).

Quanto a escola, espaço formal da educação básica, também se faz notar as consequências da herança colonial do epistemicídio, apesar das conquistas albergadas pela Lei n.º 10.639/2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. No mesmo sentido e direção, a Lei n.º 11.645/2008, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Para Andrea Nectoux (2021), ao menos três fatores ainda presentes na educação básica brasileira apontam para a presença do epistemicídio na educação e, conseqüentemente, a dificuldade de alcançar os objetivos pretendidos pelos diplomas legais acima mencionados, a

⁵ Integra o referencial teórico da dissertação a tese de doutorado da professora Sueli Carneiro (coordenadora executiva do Geledés Instituto da Mulher Negra) que procurou refletir sobre a sociedade brasileira no domínio da racialidade, a partir do conceito de dispositivo e de biopoder do filósofo francês Michel Foucault. De alguma maneira, isso pode desencadear alguma inquietação em função do diálogo da autora com o pensar do homem europeu em sua obra. Mas desde a introdução, a autora revela a sua estratégia ao convocar “Michel Foucault, sim, o francês” (Carneiro, 2023, p. 12) que consiste em utilizar conceitos que o Eu hegemônico “tanto aprecias” (idem, p. 10), mas que lançou ao ostracismo ontológico e epistemológicos aqueles que foram historicamente subalternizados. É uma estratégia para ser ouvida e não para reproduzir tais conceitos. Pois, a autora afirma que se provisoriamente assume os conceitos e definições herdados, o faz no sentido de lhes estabelecer “o sentido exato que ela tem para mim, uma abertura, para que possas também reabilitar a tua onticidade, como premissa inicial de um diálogo entre iguais” (idem, p. 11).

saber: 1) a dificuldade de acesso à educação de qualidade, 2) a ideia liberal da meritocracia e 3) a suposta inferioridade cognitiva.

Na perspectiva da autora supracitada, o epistemicídio continua ativo na educação brasileira quando ela não promove o acesso dos indivíduos subalternizados a oportunidades educacionais, sobretudo, a uma educação de qualidade qualificada. Assim, a educação ainda é um trampolim para a ascensão social, de modo que a gestão das oportunidades educacionais pode garantir tal ascensão ou não. Nesse caso, pode servir para a mitigação da desigualdade social ou fortalecer os processos de exclusão social. Por isso, afirma Andrea Nectoux, o gerenciamento do sistema educacional é fator decisivo para a manutenção e conservação da estrutura da colonialidade, porque

[...] o controle das condições educacionais efetivamente disponíveis a cada grupo racial mantém-se em um processo contínuo de ocupação de espaços de poder e de concentração de renda protagonizado por brancos, mais e melhor escolarizados, por um lado, e o enfraquecimento para os que passaram por processos educacionais deficitários ou menos tempo de escolarização, das condições críticas que poderiam possibilitar um enfrentamento político da questão racial em nosso país (Nectoux, 2021, p. 780-781).

O segundo fator, conforme Andrea Nectoux, além da falta de acesso a oportunidades educacionais de qualidade, os indivíduos subalternizados, sobretudo da população negra, precisam ainda enfrentar a problemática ideia liberal – que conta com forte apoio do senso comum – da meritocracia. A ideia de que o desempenho educacional do indivíduo seria um fator personalíssimo, dado que todos os indivíduos no processo educativo se encontram em condições iguais, não goza de legitimidade e consistência quando fácil e fartamente se constata a diversidade das condições educacionais do estudante brasileiro. Sobejamente, a ideia liberal da meritocracia constitui-se num instrumento de conservação e manutenção das desigualdades educacionais e socioeconômicas.

O terceiro fator que dá continuidade ao epistemicídio na educação é a herança colonial de uma suposta inferiorização das aptidões cognitivas e a pujante sensibilidade corporal do negro. O projeto colonial eurocêntrico, baseado na noção de raça, reverberou a ideia de que a raça não se limita apenas a cor da pele, mas também é determinada por traços na psique do subalternizado, relacionadas a personalidade e ao comportamento. Segundo Andrea Nectoux, o processo de colonização construiu ideologicamente o estereótipo de que o negro possui espontânea aptidão para atividades de natureza corporal, lúdica e artística, estando inapto para as atividades intelectuais, para as atividades do pensamento.

Afirma Andrea Nectoux, que essa ideia decorre do mito de origem da nação brasileira que teria sido construída pela contribuição de ameríndios, africanos e europeus, cada um com suas aptidões naturais: os europeus, com os aspectos racionais (as ideias de civilização, ciência, tecnologia, instituições e progresso), enquanto indígenas e africanos com elementos folclóricos, artísticos e laborais (Nectoux, 2021, p. 782). Segundo aquela mesma autora, esse último fator é facilmente percebido no contexto escolar quando se trata da abordagem das culturas originárias, em que

[...] as escolas costumam abordar as culturas indígenas e africanas geralmente de forma superficial, corroborando imagem estereotipadas, e sobretudo, atribuição de uma perspectiva folclórica (como uma elaboração ingênua das experiências), além da contribuição de elementos de importância secundária (no esquema dicotômico ocidental), como a culinária, vocabulário, jogos, danças, ritmos, assim como a força corporal. É a contingência do corpo e da experiência concreta que sobressai no modo de ser desses povos segundo a narrativa colonial - que ratifica o lugar social reservado a eles na ordem colonial (Nectoux, 2021, p. 782-783).

E ainda assevera que,

O cerne dessas representações sobre a composição do brasileiro continua operante e reproduzindo se a todo vapor até nossos dias, basta lembrarmos os eventos escolares de comemoração ao “Dia do Índio” e à “Consciência Negra”. São geralmente enaltecidos os estereótipos coloniais [...] Alegria do samba, a energia do futebol, a ingenuidade nativa, as lendas (geralmente contadas no contexto da educação infantil e início do fundamental), danças, pratos típicos. Geralmente os saberes ancestrais, as religiões, o conhecimento, a tecnologia e a filosofia ficam de fora (essa cota seria contribuição exclusiva do legado europeu) (Nectoux, 2021, p. 785-786).

A partir desses três fatores apontados por Andrea Nectoux, percebe-se que a presença do epistemicídio na educação contribui cada vez mais para a subalternização do negro e, conseqüentemente, para a desigualdade e a exclusão social. Porém, a perpetuação do imaginário colonial da inaptidão cognitiva do negro é o fator que mais se liga ao processo de naturalização dessa desigualdade e exclusão social, pois no imaginário, o negro sempre está relacionado a características intelectuais e morais não desenvolvidas.

Assim, compreende-se como a herança colonial do epistemicídio e do racismo epistêmico (negação de faculdades cognitivas nos sujeito racializado) é um problema grave ainda parcamente enfrentado na educação brasileira. A dificuldade de implementar de forma significativa os diplomas legais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 nos conteúdos e currículos é uma prova disso. Assim, “as bases epistêmicas que regem os conteúdos nacionais de ensino ainda disseminam a lógica do epistemicídio compondo o aspecto dialético teórico-prático da perpetuação do racismo” (Silva e Pinho, 2018, p. 04). A ausência de discussões e reflexões que

tragam para o espaço público da escola e da sala de aula as tensões, contradições e violências perpetradas pelo racismo epistêmico e pelo epistemicídio, só contribuem para a perpetuação do racismo na sociedade brasileira.

O espaço público da escola e da sala de aula, graças ao seu potencial de diversidade e pluralidade, poderia se constituir num ambiente propício para o fomento de reflexões e discussões acerca do racismo e de seus efeitos na comunidade escolar e na sociedade em geral. Porém, o que se verifica na escola é a construção de consensos que reproduzem a lógica colonial de subalternização e inferiorização da população negra. Ou seja, a escola tende a ser um dispositivo da colonialidade ao negligenciar, durante os processos educativos dos estudantes, a reflexão e discussão do racismo, não contribuindo para a evolução das relações raciais no Brasil, ao contrário: “os sujeitos formados numa escola que entoa o mito da democracia racial fatalmente encontram obstáculos à formação de uma consciência refletida, coerente e potente para a transformação das relações sociais” (Nectoux, 2021, p. 787). Assim, na escola e no espaço da sala de aula,

A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos em vultos no país de uma “boa consciência”, que nega o preconceito ou o reconhece mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente ora aparece na roupa de outro alguém (Schwarcz, 2012, p. 30 apud Nectoux, 2021, p. 788).

Dessa forma, a escola e a sala de aula acabam, por meio do silêncio, se constituindo em espaços públicos indiferentes a um problema herdado do processo de colonização e que foi secularmente utilizado como mecanismo para a constituição das subjetividades de indivíduos subalternizados. Ao não enfrentar o problema do racismo ou ao amenizá-lo, com o discurso da suposta democracia racial, que na escola reflete-se pela valorização das manifestações culturais dos povos negros apenas em dias específicos do calendário pedagógico. Nesse sentido, a escola acaba prejudicando a formação de uma consciência racial a partir do reconhecimento da identidade negra.

Conforme Sueli Carneiro salienta, negar a identidade negra pela exaltação da miscigenação constitui-se numa estratégia política de não reconhecer o negro como um sujeito político que possui interesses e que quer legitimamente lutar por eles. Ou seja, negar a identidade negra é um mecanismo de controle contra a autonomia da pessoa negra (Carneiro, 2023, p. 313).

Por vezes, a história dos povos africanos e afrodiaspóricos na prática da sala de aula, limita-se apenas aos conteúdos relativos ao processo de escravização. Embora seja uma abordagem necessária para a compreensão do processo de colonização e de colonialidade na história pátria, pode ensejar uma compreensão reducionista da identidade negra, vinculando apenas a esse aspecto da sua trajetória histórica tanto na África, como fora dela. Uma abordagem didático-pedagógica apenas dos conteúdos referentes a escravidão da população negra prejudica a formação de consciência da identidade negra porque deixa de contemplar os movimentos de resistência e de criação dos negros, tanto na África como no Brasil.

Por isso que Nilma Lino Gomes afirma que a forma cristalizada, estereotipada e animalizada das representações artísticas da África e dos negros brasileiros, presentes no imaginário popular e nos materiais didáticos, em nada contribui para a construção de subjetividades que estejam abertas a diversidade (Gomes, 2013, p. 74-75 *apud* Nectoux, 2021, p. 790).

Isso acontece negligenciando o tema do racismo ou vinculando a identidade negra ao processo de escravização, pois a prática em sala em aula irá conservar e manter um olhar colonial sobre a questão. É preciso romper com essa lógica colonial estereotipada que afasta a imagem dos indivíduos da população negra das grandes produções do espírito humano. Romper com essa carga colonial eurocêntrica que não vê potencialidades intelectuais no negro. Assim, facilmente se relaciona as grandes personalidades negras ao mundo da música, do futebol, da capoeira, mas dificilmente, salvo algumas exceções, ao mundo da ciência, da literatura, da filosofia, entre outros.

Porém, é preciso compreender que esta visão anti-intelectual, associada ao negro, resulta da colonialidade do ser e do saber, que impôs a noção de que os povos colonizados e subalternizados, por culpa própria, não desfrutam das “luzes” do esclarecimento, vivendo em plena imaturidade. É essa suposta imaturidade que produziria nos colonizados um espírito de resistência ao projeto colonial europeu, o que ensejaria o uso da violência do colonizador porque legitimamente lançava-se a missão redentora de civilizá-lo. Dussel, lapidariamente, descortina a engenhosidade do argumento colonizador: 1. A cultura europeia por ser mais desenvolvida é superior as demais; 2. Sair da barbárie representa um progresso (emancipação) para as culturas inferiores; 3. A dominação exercida pelo colonizador europeu constitui-se numa ação pedagógica e a violência praticada contra o colonizado é necessária por se tratar de uma obra civilizadora, cujos sofrimentos impostos se justificam por causa da “imaturidade culpável” do colonizado; 4. A ação violenta e pedagógica do colonizador não configura erro, mas mérito; 5. O colonizado é culpado da violência pedagógica que lhe é imposta, porque

poderia e deveria “aceitar” a ação emancipatória do colonizador sem lhe opor resistência (Dussel, 2013, p. 78).

Até aqui, procurou-se dissertar sobre como o problema da intolerância religiosa se constituiu num mecanismo epistemicída praticado contra os saberes e conhecimentos ancestrais das populações negras, tanto na África como no Brasil, no bojo do projeto colonial eurocêntrico. Verificou-se também como tal epistemicídio perpetuou-se como herança colonial presente em instituições de ensino como na universidade – ao interditar no espaço da academia uma epistemologia diferente da eurocêntrica. Na Escola, isso ocorre ao negligenciar a abordagem do racismo ou conservar o estereótipo da lógica racista-colonial sobre negro, prejudicando a construção de uma consciência racial crítica. No próximo tópico, é preciso refletir sobre os desafios e os caminhos para a superação da herança epistemológica colonial eurocêntrica perpetrada contra os povos originários e a população negra escravizada, sendo tal caminho conduzido pela reflexão acerca do afroperspectivismo e da mitologia africana.

1.3 – O afroperspectivismo no ensino de filosofia: confrontando a hegemonia da epistemologia eurocêntrica a partir dos saberes subalternizados

Uma abordagem epistêmica afroperspectivista da filosofia e, conseqüentemente, do seu ensino, antes de tudo, parte da admissão de uma postura filosófica ou de uma imagem que se quer assumir. Nesse tópico busca-se, após uma visão panorâmica das principais correntes filosóficas africanas na contemporaneidade (Machado, 2014; Oruka, 2002), desenvolver a compreensão do afroperspectivismo como uma alternativa filosófica e epistemológica para além dos limites da geopolítica do conhecimento eurocêntrico porque parte e valoriza a diferença, a diversidade.

1.3.1 – Afroperspectivismo: considerações preliminares

A reflexão sobre o afroperspectivismo em filosofia e no seu ensino, inicia-se pelo próprio questionamento acerca da aplicabilidade do termo ao que se produziu e produz sobre a designação de “filosofia africana”. É histórica a resistência ou rejeição a aplicação do termo “filosofia” à produção intelectual milenarmente desenvolvida na África ou por pensadores africanos. Tal resistência e rejeição resulta como consequência do processo de colonialidade do saber que a epistemologia eurocêntrica impôs aos povos subalternizados. Sob olhar eurocêntrico, esses povos subalternizados podem ter desenvolvido algum tipo de “sabedoria”, mas não uma “filosofia”. Segundo Weber, sem se referir ao colonialismo, existiram

circunstâncias singulares no ambiente europeu que promoveram uma arquitetura cultural carregada de valor e universalidade em relação aos demais povos e culturas,

Apenas no Ocidente a ciência existe em um estágio tal de conhecimento que reconhecemos atualmente como válido [...] Em suma, conhecimento e observação de grande refinamento existiram em outras localidades, sobretudo na Índia, China, Babilônia, Egito. Mas, na Babilônia e em qualquer outro lugar, a fundamentação matemática – que apareceu pela primeira vez entre os gregos – era ausente na astronomia – o que torna seu desenvolvimento ainda mais admirável. A geometria indiana não tinha prova racional [...] As ciências naturais indianas, apesar de avançadas no que respeita à observação, não possuíam o método do experimento, que foi, desconsiderando-se os primórdios da Antiguidade, essencialmente um produto do Renascimento, como o foi também o laboratório moderno (Weber, 2013, p. 13).

Ora, é justamente contra esse paradigma epistemológico da racionalidade moderna, que se constitui o centro aquilatador dos “demais” conhecimentos produzidos nas culturas subalternizadas, que incide o afroperspectivismo. Em outras palavras, o afroperspectivismo constitui-se numa alternativa epistemológica a essa postura da colonialidade europeia de tomar as características e especificidades do pensamento grego-ocidental como régua para outras experiências do pensamento que se pretendem filosóficas.

O filósofo camaronês Marcien Towa no livro *A ideia de uma Filosofia negro-africana* (2015), mesmo reconhecendo que o termo “filosofia”, que as obras filosóficas e as disciplinas universitárias ensinadas sob esse termo sejam europeias, rejeita com bases nesses elementos, uma pretensa certidão de nascimento europeia para a filosofia. Pelo contrário, é a partir da compreensão da “realidade” designada pelo termo “filosofia” que se poderá mensurar a extensão e o valor da sua aplicabilidade. Para Towa,

O caminho que conduz ao sentido da palavra filosofia é a via de uma aventura espiritual que nos introduz ao coração da realidade da filosofia. Alcançado este ponto, podemos, então, saber se o solo onde pisamos é um território conhecido do qual já tínhamos a experiência no início, ou se é uma terra incógnita (Towa, 2015, p. 26).

Para Towa, a filosofia possui uma vocação para a liberdade quando pretende pensar o Absoluto (Towa, 2015, p. 17). Pensar no sentido de medir, aquilatar, mensurar argumentos, crenças e opiniões, com o objetivo de reter como verdadeira, apenas aquelas que resistem a crítica e a investigação rigorosa. Em toda a reflexão feita no decorrer da sua obra, conforme Dantas (2016), Towa define a filosofia como sendo a “coragem” de pensar o Absoluto com a liberdade de pensamento própria daqueles que não estão atados aos dogmas e as verdades reveladas. E essa vocação da filosofia para a liberdade não se realiza apenas na dimensão individual ou solitária, mas coletivamente pelo exercício do pensamento entre iguais.

Segundo Towa, a cultura africana já possui essa vocação para liberdade que é própria da filosofia. Ele procura apresentar elementos da cultura africana que confirmam a presença dessa vocação, e dessa maneira sinalizar que é totalmente possível a existência de uma filosofia africana. Os africanos são capazes de produzir conhecimento filosófico porque sua cultura possui elementos que atestam para um tipo de pensamento que se caracteriza pela liberdade e pelo diálogo. Todavia, cumpre ressaltar que para Towa a questão se há ou não uma filosofia africana não é uma questão genuinamente africana, pois

[...] a questão da existência de uma filosofia africana não surgiu do desenvolvimento espontâneo e autônomo da sociedade africana. Não nos perguntamos, entre nós, para saber se pensávamos filosoficamente ou não, se tínhamos uma filosofia ou não. Tentando somente trazer uma resposta a um problema formulado, não por nós, mas pelos ideólogos do imperialismo europeu (Towa, 2015, p. 27).

É a fim de oferecer resistência a essa ideologia imperialista europeia e a toda forma de cumplicidade a essa ideologia, que insiste em atribuir aos africanos um não lugar ontológico e epistemológico por causa da sua suposta incapacidade de produzir conhecimento filosófico, que Towa afirma que “o destino da filosofia está ligado ao da liberdade” (Towa, 2015, p. 28). Portanto, se faz necessário apresentar evidências, através de elementos da cultura africana, que provam a capacidade dos africanos de fazerem uso da razão para a produção de conhecimento filosófico, e assim ao mesmo tempo que denuncia a ideologia imperialista europeia, também reclama a autonomia filosófica africana de pensar.

Quanto a nós, nos parece que a razão constitui efetivamente a característica essencial do homem, na qual todos os povos são igualmente dotados, mas que mais ou menos desenvolvida, segundo as condições mais ou menos favoráveis que lhe são oferecidas nos diferentes regimes sociais. Admitir que a discussão sobre o absoluto (ou seja, sobre a filosofia) constitui certamente um empreendimento árduo e perigoso, é convir, também, que a filosofia é uma das manifestações mais altas do pensamento (Towa, 2015, p. 28).

Se a razão é efetivamente a característica essencial do homem, Towa está convencido de que os africanos a muito tempo *filosofam*. Isso porque há milênios, os africanos fizeram e fazem uso do pensamento para se debruçar sobre questões relativas à existência e que tanto as questões como as respostas alcançadas podem ser nomeadas pelo termo “filosofia”.

Nosso filósofo procura explicar o que é a atividade filosófica e, para tanto, parte de distinções entre a filosofia e outras formas de conhecimento, a saber: o mito e a ciência. Segundo nosso filósofo, embora nada esteja imune a essa investigação, certos domínios da vida humana tentam escapar da investigação filosófica, como é o caso da religião e do poder. Estes

são domínios da vida humana que se organizam por meio de normas e valores dados por uma concepção de mundo que em tempos imemoriais foi estabelecida por uma autoridade absoluta.

Nessas dimensões da vida humana, o pensamento não é livre para filosofar, porque as ações e os pensamentos são previamente definidos pela autoridade absoluta (os Deuses) e seus representantes, aqueles que estão em postos de comando, sempre estão em constante vigilância. Assim, “o homem é um escravo dos Deuses e de seus representantes na terra, ou seja, do poder” (Towa, 2015, p. 18). Não existe espaço para questionamento, crítica ou diálogo sobre aquilo que foi estabelecido pelos deuses, pois o homem “no domínio do pensamento como no da conduta, eles se submetem sempre, por admiração, por amor, ou na maioria das vezes, por medo, a uma autoridade externa (Towa, 2015, p.19). Desse modo, não é possível na dimensão da vida humana, relacionada a religião e ao poder, a prática da filosofia, pois “desenvolver o pensamento para poder discernir entre o bem e o mal e assumir a direção da própria vida, é precisamente esse o projeto da filosofia” (Towa, 2015, 19). E continua,

Todo problema, prático ou teórico, sobre o absoluto é resolvido por referência ao que quer ou pensa em outro, uma personalidade extraordinária, real ou imaginária [...] O que caracteriza, então, essencialmente, o espírito mítico é a sua inaptidão ou a sua renúncia a pensar, a refletir de uma maneira pessoal e autônoma – eu não digo solitária – para “discernir o bem e o mal”, para descobrir o que deve admitir como verdadeiro ou como norma de comportamento. Ele abre mão dessa responsabilidade para um outro, para um herói mítico, “grande homem”, um chefe carismático, um Deus etc. (Towa, 2015, p. 20).

Em relação a ciência, Towa entende não existir uma relação de oposição com a filosofia, como é entre mito e filosofia, mas uma relação de distinção. Para o nosso filósofo, o conhecimento científico ao produzir um conhecimento baseado na neutralidade ética e ideológica e a necessidade de verificação rigorosa de suas afirmações, não se preocupa em “indicar, enquanto especialista, a direção que a sociedade deve tomar e as normas que ela deve adotar a esse respeito” (Towa, 2015, p. 21). Assim, a ciência por se especializar demais possui competência para se pronunciar sobre recortes do real. A ciência, por sua natureza, não tem a visão do Absoluto. Para Towa, o cientista, dada a natureza da sua atividade, renuncia a “faculdade humana de discernimento do bem e do mal” (Towa, 2015, p. 21).

Depois das distinções entre filosofia, religião e ciência, bem como analisar a cultura hebraica e a mulçumana, concluindo que ambas possuem uma postura antifilosófica, Towa coloca a seguinte questão: “Mas o que será do mundo-negro africano? Será ele também hostil ao pensamento do Absoluto? Existe ou não uma filosofia negro-africana?” (Towa, 2015, p. 32). O que ele pretende é verificar se no conjunto do mundo negro-africano estão presentes

elementos que apontam para a liberdade e para autonomia de pensamento tão necessária a atividade da filosofia. Segundo Dantas (2016, p. 49),

Na concepção de Deus do Egito antigo, Towa (2015) evidencia 2 elementos importantes: esses deuses se reúnem na forma de um colégio para a partir de uma discussão entre eles, encontrar a verdade acerca de uma realidade; eles não a ditam, como o faz o Deus hebreu; e existe uma igualdade fundamental entre homens e deuses. Essas 2 características na concepção de Deus dos egípcios possibilitam o diálogo, através do debate, e a Liberdade de pensamento características fundamentais segundo Towa do pensamento filosófico.

Além da concepção de um deus que não define a verdade sobre a realidade, antes aquela é resultado do diálogo entre iguais, Towa analisa “os ciclos dos contos” que são histórias contadas às crianças e adultos a fim de despertá-lhes “a astúcia, a prudência e, sobretudo, a reflexão” (Dantas, 2016, p. 49). Segundo Towa,

Eles [os contos] nos mostram, também, que o homem, para sair vitorioso do combate da vida, não tem melhor arma nem guia mais seguro que a sua inteligência. Seja quais forem as dificuldades, elas podem sempre ser superadas graças à reflexão. O cego acha que esses contos não seguem nenhuma revelação, não se fiam em ninguém e não se fiam em si mesmos e na sua inteligência. A promoção da inteligência humana à categoria de guia supremo e único no combate da vida contra violentamente com as tradições semitas dominantes que, lembremos, identificam tamanha pretensão para o mal, para o pecado por excelência” (Towa, 2015, p. 39, grifo nosso).

Portanto, o exercício do pensamento é irrenunciável à cultura africana desde o Egito faraônico. Pensar por si é a condição para a realização da vocação da filosofia, que consiste na liberdade. “Do ponto de vista dos personagens desses contos, a submissão a alguém, recusando-se a pensar sobre os rumos do próprio destino, é uma prova de estupidez” (Nkoumba, 1985 apud Dantas, 2016, p. 49).

Dessa forma, quer a concepção de deus, quer os ciclos dos contos, segundo Towa demonstram que no mundo negro-africano já existiam os elementos necessários para uma filosofia negro-africana, a saber: o elemento do diálogo para estabelecer a verdade (concepção de deus) e o uso da reflexão para o enfrentamento das dificuldades impostas pela realidade (os ciclos dos contos). E conclui Towa,

O pensamento africano tradicional não coloca **nada acima da inteligência** [...] O pensamento fundamental africano recusa-se a reconhecer, em quem quer que seja, **o monopólio da inteligência e da perfeição ética** [...] A limitação de todo ser real é a condição para o diálogo, para a abertura. Logo que a onisciência e a perfeição de um ser real são colocadas, são, também da mesma forma, colocados em princípio o dogmatismo e a ausência de abertura, principalmente porque as pretendidas onisciência e perfeição são evocadas

unicamente para justificar o absolutismo sociopolítico efetivo ou potencial (Towa, 2015, p. 44).

Para Towa, o problema não está no termo “filosofia”, seja ele europeu ou de qualquer outra língua. O problema está em verificar se existe no pensamento africano produzido dentro de suas contingências históricas, culturais, econômicas, políticas e religiosas, alguma experiência do pensamento – que inaugurando questões, reelaborando problemas e buscando respostas autóctones – caracterize a realidade mesma daquilo que se pretende designar por filosofia. Fazer esse movimento no interior do pensamento e da história africana é demarcar uma posição de resistência e contraofensiva a dominação ideológica do colonialismo imperialista europeu em busca da liberdade que é o destino da filosofia (Towa, 2015, p. 28). Para Pimentel (2019), a filosofia africana dificilmente será reconhecida enquanto imperar um preconceito meta-filosófico de atribuir a África e a produção intelectual lá desenvolvida um discurso pré-lógico, sendo-lhe negado o reconhecimento de produções intelectuais de maior envergadura.

A discussão acerca de uma suposta “origem” grega, europeia e ocidental imposta pela epistemologia eurocêntrica não deve se constituir em um tema imprescindível e incontornável para a reflexão africana acerca da filosofia, quiçá para todos os empreendimentos filosóficos pretendidos pelas racionalidades dos povos e culturas subalternizadas. Que fique apenas circunscrita aos cânones do pensamento filosófico europeu. Montoya citando o filósofo camaronês Fabien Eboussi-Bougala afirma não ser da alçada do pensamento filosófico africano preocupar-se com o problema, eminentemente europeu, da origem da filosofia. A esse respeito, sinaliza Montoya,

[...] no es pertinente la cuestión del origen de la filosofía debido a su carácter empobrecedor, ya que todo origen emerge de lo accidental, de la pura contingencia. Eboussi-Boulaga considera que solo cuando se haya superado el mito del origen (instigado por manipulaciones/apropiaciones conservadoras e interesadas) se comenzará a experimentar el comienzo mismo de la libertad filosófica. [...] La filosofía africana tiene que abandonar el debate sobre el origen para adentrarse en lo que él considera el momento determinante: el de la tensión infinita de la filosofía y la audacia de su eterno e incesante recomienzo. Puesto que la filosofía no comienza nunca, más bien ella recomienza siempre (Montoya, 2010, P. 78-79 apud Eboussi-Bougala, 1977)⁶.

⁶ [...] a questão da origem da filosofia não é relevante devido ao seu caráter empobrecedor, pois toda origem emerge do acidental, da pura contingência. Eboussi-Boulaga acredita que somente quando o mito de origem (instigado por manipulações/apropriações conservadoras e interesseiras) for superado é que o início da liberdade filosófica começará a ser experimentado. [...] A filosofia africana tem que abandonar o debate sobre a origem para mergulhar naquele que considera o momento determinante: o da tensão infinita da filosofia e a audácia do seu eterno e incessante recomeço. Como a filosofia nunca começa, ela sempre começa de novo (Tradução Nossa).

Posta a reflexão sobre a questão da aplicabilidade do termo filosofia ao pensamento africano para os objetivos pretendidos nesse estudo dissertativo, restando por evidente que tal reflexão não se pretende exaustiva e livre de implicações, impõe-se no próximo tópico a caracterização do afroperspectivismo enquanto epistemologia alternativa ao modelo eurocêntrico.

1.3.2– Afroperspectivismo e as outras correntes da filosofia africana na contemporaneidade.

Após o que foi dito no tópico anterior, é salutar nesse ponto começar o movimento de caracterização do afroperspectivismo enquanto alternativa epistemológica ao eurocentrismo.

No presente estudo, o afroperspectivismo é compreendido como uma abordagem epistemológica e metodológica, que por não aceitar dogmas ou respostas prontas, não aceita uma única perspectiva filosófica unilateral como válida e legítima, capaz de oferecer uma só interpretação para um problema filosófico. Assim, o afroperspectivismo consiste numa epistemologia e metodologia orientada para uma pluralidade de perspectivas, capazes de construir um diálogo que se pretenda “franco, profundo e fértil” (Noguera, 2019, p. 437).

Nesse sentido, assumir o afroperspectivismo como epistemologia e metodologia para o presente estudo, consiste em procurar caminhos alternativos para um processo de ensino-aprendizagem que desmarginalize o pensamento africano e afro-brasileiro, inserindo-o no ambiente formal da educação como um modelo epistemológico e metodológico autêntico e legítimo. Nesse preciso sentido, “trata-se de uma epistemologia que procura pensar o ensino de filosofia a partir do lugar de onde falam o aluno e o professor sobre suas perspectivas de liberdade” (Soares; Batista; Silva, 2018, p. 38).

Para tanto, é preciso proceder um levantamento, embora não exaustivo, das correntes contemporâneas da filosofia africana. Há um verdadeiro e autêntico pensamento filosófico na história antiga da África, anterior ao pensamento filosófico grego. Machado, faz referência aos estudos e produções textuais de vários pensadores africanos que corroboram com a ideia da origem da filosofia na África Negra, a exemplo do historiador senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986), do filósofo congolês Théophile Obenga, do filósofo equato-guineense Eugenio Nkogo e do filósofo nigeriano Emmanuel Chukwudi (Machado, 2014, p. 6-7). De importante destaque é a compreensão do filósofo ganês Kwame Gyekye (1939-2019) que compreende a filosofia africana como o movimento do africano pensar em si, na sua cultura, no seu contexto, proporcionando uma filosofia vinculada a cultura (Machado, 2014, p. 9).

Entretanto, na contemporaneidade existem quatro núcleos da filosofia africana, a saber: a Etnofilosofia, a Sagacidade Filosófica (ou filosofia da sagacidade ou filosofia dos sábios), a Filosofia Nacionalista-Ideológica ou Filosofia Política e a Filosofia Profissional ou Acadêmica, e mais recentemente: a Filosofia literária/artística e a Filosofia hermenêutica (Machado, 2014, p. 12).

a) A Etnofilosofia

Por etnofilosofia, se compreende a corrente que vincula filosofia a cultura. o objetivo dessa corrente é identificar e compreender o que existe de filosófico nos rituais, mitos, contos e provérbios africanos, presentes na sabedoria coletiva. Essa sabedoria coletiva é o *locus* ontológico em que se desdobra a dimensão metafísica do homem africano. Inicialmente elaborada pelo padre franciscano Placide Temples (1906-1977) na obra *La Philosophie Bantoue*, a etnofilosofia ali esboçada pretendia subsidiar os missionários cristãos com informações acerca das crenças, visões de mundo e particularidades do mundo africano para que tais missionários desenvolvessem uma evangelização exitosa entre os colonizados. Para Mudimbe, o livro *Filosofia Banta* de Temples,

Em vez de um tratado filosófico [...] poderia ser compreendido simultaneamente como uma indicação de percepção religiosa, a expressão de uma dúvida cultural sobre o suposto atraso dos africanos e um manifesto político por uma nova política de promoção da “civilização” e do cristianismo (Mudimbe, 2019, p. 94-95).

Apesar disso, Machado (2014, p. 13) citando o filósofo Emmanuel Chukwudi Eze afirma ter sido Temples o primeiro a fazer um uso explícito do termo “filosofia” para referir-se ao produto intelectual dos africanos, admitindo-se a existência de uma filosofia africana. Tal postura era inconcebível e contrária ao edifício intelectual da escravidão e do colonialismo que rejeitava e negava tal possibilidade. E afirma,

Literalmente o “tiro saiu pela culatra” e o manual para facilitar a ação dos colonizadores acabou ‘derrubando o andaime ideológico que apoiava e sustentava o racismo e o colonialismo, e tornou-se para os africanos um manual para a rebelião política e econômica’ (Idem, p.61) (Machado, 2014, p. 13).

b) A Filosofia da Sagacidade, Sagacidade Filosófica ou Filosofia dos Sábios

Esta consistiria na sabedoria e nas tradições dos povos africanos encarnada na pessoa do “sábio”, que é reconhecidamente um “pensador” dentro da sua comunidade. Oruka

afirma serem homens e mulheres dotados de rigorosidade no pensamento, orientando-se pelo poder da razão e de suas percepções inatas (Oruka, 2002, p. 4). A centralidade dessa corrente está nas mulheres e homens “sábios”, não nas obras filosóficas. O fato de não terem recebido uma educação moderna (Oruka, 2002, p. 4) não é impedimento para um filosofar autêntico e rigoroso, antes, o fator fundamental para o exercício do pensamento filosófico é a pertença cultural: os conhecimentos e as experiências dos sábios (Machado, 2014, p. 14).

c) Filosofia nacionalista-ideológica

É a filosofia política dos africanos enquanto resposta ao processo de colonização, dos processos de independência política das colônias, da escravidão e da exploração do homem africano. É a insurgência aos preconceitos ideológicos e subalternizantes pelo processo de expansão econômica, militar, política e religiosa europeia no continente africano, como passo fundamental para a construção da afirmação do indivíduo africano. Oruka (2002, p. 5) concebe-a como uma “teoria social clara para a independência e para a criação de uma ordem social humanista genuína. Para aquele filósofo queniano,

Uma vez que o colonialismo foi construído sobre as ruínas do que supostamente era para ser o princípio ético cardeal do humanismo africano tradicional – o comunalismo – a teoria social exigida, argumenta-se, precisa abranger o comunalismo como um dos seus princípios fundamentais. No comunalismo, diz-se que o indivíduo e a sociedade têm obrigações mútuas igualitárias: nenhum indivíduo prosperaria às custas da sociedade e a sociedade não ignoraria a estagnação de nenhum dos seus membros (Oruka, 2002, p. 5-6).

d) Filosofia profissional ou acadêmica

Por fim, a filosofia profissional ou acadêmica refere-se aos operadores da filosofia na África, nomeadamente professores e estudantes. Afastados da etnofilosofia, seus representantes afirmam ser a filosofia uma investigação crítica, reflexiva e lógica (Oruka, 2002, p. 6) oposto a um modo de pensar particular, comunitário e mítico (Machado, 2014, p. 15), restando distinta da filosofia europeia apenas por “dissimilaridades culturais”, que causariam distinções apenas na prioridade e na metodologia do fazer filosófico, mas em nada alteraria a natureza ou significado da filosofia (Oruka, 2002, p. 6). Segundo ele, tem-se objetado que a filosofia profissional ou acadêmica não seria africana, porque historicamente os operadores da filosofia (professores e estudantes de filosofia na África) não tiveram contato com a filosofia africana, antes, foram formados na filosofia europeia. Ao que Oruka responde,

Houve duas respostas bastante diferentes a essa crítica. A primeira vem daqueles filósofos que tentaram argumentar e oferecer provas históricas de que o pensamento filosófico ocidental, tal como o conhecemos hoje, se originou do antigo Egito; e ainda que os pensamentos do antigo Egito são a herança dos negros africanos [...] A segunda resposta vem daqueles que argumentam que o conhecimento e os princípios intelectuais nunca são monopólio de qualquer raça ou cultura. É uma lei histórica do desenvolvimento intelectual desde a qual as contribuições intelectuais em uma dada cultura são apropriadas e cultivadas em outras culturas (Oruka, 2002, p. 7).

Uma vez contemplado nesse tópico as correntes contemporâneas existentes na filosofia africana, deve-se avançar, no próximo tópico, para a caracterização do afroperspectivismo como alternativa epistemológica para o pensar e o ensinar filosófico que assume e valoriza a diferença.

1.3.3 – A filosofia em afroperspectividade: um modo de pensar plurirracial e pluriépistemológico

Após o que foi cotejado no tópico anterior, é necessário delimitar o que se pretende por afroperspectivismo. Importante para o propósito esboçado desse tópico, as reflexões do filósofo sul-africano Magobe Ramose (2011) e do filósofo e professor brasileiro Renato Nogueira (2014).

a) Magobe Ramose e a pluriversalidade como elemento válido da filosofia

O filósofo sul-africano Magobe Ramose compreende a pluriversalidade como uma epistemologia que, por privilegiar as particularidades específicas dos saberes construídos em todas as culturas, reconhece todas as perspectivas como sendo válidas, evitando dessa forma a equivocada postura de absolutizar o ponto de vista eurocêntrico. Essa pluriversalidade da filosofia está alicerçada na universalidade humana com o pensamento e as experiências que cada indivíduo adquire ao “longo das diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas” (RAMOSE, 2011, p. 8-9) e que conduzem o ser humano à sabedoria. Para Ramose, a pluriversalidade indica a existência de pluriversos epistêmicos – o que incluiria todas as experiências e trajetórias humanas, geográfica e historicamente distribuídas – rejeitando a ideia da existência de um único centro (Europa) que distribuiu o conhecimento para a periferia (povos não europeus).

Partindo da noção de ser a filosofia um resultado do pensamento e das experiências humanas, é salutar destacar a discussão proposta por Reis (2021) que propõe uma

ressignificação do conceito de pluriversalidade, a fim de defender a tese de que a discussão acerca do nascimento da filosofia transcenda as noções geográficas e ideológico-política, para enquadrar a questão apenas na dimensão epistêmica. Em outras palavras, a condição de possibilidade do fazer filosófico não seria “tributária de um determinado povo habitante de um determinado lugar geográfico, tampouco de uma determinada política, mas do simples fato de haver seres humanos” (Reis, 2021, p. 339). A esse respeito, Dantas destaca a existência humana como condição do pensar filosófico ao citar as palavras do filósofo Alassane Ndaw, segundo o qual “filosofar em África, é compreender que não há um monopólio da filosofia, que não tem um sentido em falar de ‘origem da filosofia’ ou dos ‘primeiros inventores da filosofia’. Antes gregas, antes egípcia, as questões filosóficas são sempre humanas” (Ndaw, 2011, p. 625 apud Dantas, 2019, p. 201).

Desse modo, para Ramose, refletir sobre a questão da existência de uma filosofia africana passa pelo enfrentamento de duas questões: a autoridade e a perspectiva. Quanto a primeira questão, ele afirma que o “fundamento da autoridade” foi a base sob a qual se definiu o que é e o que não é filosofia. Essa autoridade foi exercida pelo conquistador que identificou, classificou e significou os povos e as culturas não europeias subalternizadas. A partir disso seguiu-se o epistemicídio na África, na Ásia e na América Latina. Apesar de não ter aniquilado completamente os conhecimentos e saberes dos povos conquistados, o epistemicídio exercido pela autoridade posteriormente suscitou a tensa questão, se o conhecimento africano pode ser considerado filosófico. Para o filósofo sul-africano é preciso questionar e problematizar essa suposta autoridade a fim de restabelecer a experiência, o conhecimento e a verdade produzidos no continente africano (Ramose, 2011, p. 9).

Em relação a segunda questão, Ramose também problematiza o “ponto de vista” que foi adotado para se definir a filosofia. A ideia de universalidade que a filosofia europeia advoga está baseado numa concepção de um universo que possui um centro, sendo o mundo cultural europeu a expressão natural desse centro como paradigma para as periferias do mundo. A superação do paradigma do “centro” que faz emergir o paradigma do pluriverso. Seu argumento consiste na afirmação que a manifestação do Ser ocorre na multiplicidade e diversidade dos entes. É pela pluriversalidade dos entes contida em cada particularidade que se garante a manifestação do Ser. O equívoco praticado pelos gregos e depois pelos europeus foi conceber sua particularidade específica de manifestação dos entes como a condição originária do próprio ser (Ramose, 2011, p. 11). Assim, a consequência disso é que,

O significado filosófico desses eventos históricos é a afirmação de que uma perspectiva particularista pode reivindicar o direito de se impor como a

primeira e a única experiência, conhecimento e verdade se encaixam e se tornam válidos para todos os outros seres humanos independente de suas condições existenciais. Esta é a peculiaridade do esforço de suprimir e mesmo eliminar a pluriversalidade do ser (Ramos, 2011, p. 11).

É preciso destacar e ressaltar a importância da particularidade ou perspectividade da filosofia. O ato de filosofar não se realiza efetivamente à margem das contingências e determinações da cultura em que se está inserido, em nome de uma suposta neutralidade e universalidade. Diz Ramos que “o conceito de filosofia seria indevidamente restrito e cego se pretendesse excluir elementos de natureza, cultura, sexo, religião ou história” (RAMOS, 2011, p. 12). E conclui que,

Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo. Excluir outras filosofias e negar seus estatutos simplesmente por conta de uma definição inerentemente particularista da filosofia como uma disciplina acadêmica significa anular a validade da particularidade como o ponto de partida da filosofia [...] trata-se de uma tentativa de reivindicar para os protagonistas da exclusão o direito de se o solo determinante do significado da experiência, do conhecimento e da verdade para todos. reivindicar a Posse da chave para o conhecimento deste modo é pretender possuir o poder de determinar o destino dos outros [...] neste contexto, a filosofia não se torna inquietação (Ramos, 2011, p. 12).

Posto isso, o afroperspectivismo assume de Ramos, a postura epistêmica da pluriversalidade, enquanto disposição de tomar como legítima e válida os saberes e conhecimentos constituídos em todas as culturas, uma vez que estão na condição de ter a experiência com o pensamento a partir das suas trajetórias situadas histórica e geograficamente. Portanto, é preciso seguir na compreensão do afroperspectivismo enquanto alternativa epistemológica ao modelo eurocêntrico, valendo-se no próximo tópico das reflexões do filósofo brasileiro Renato Nogueira.

b) Renato Nogueira e a necessidade de afroperspectividade em filosofia

A partir do pensamento de Ramos, Nogueira compreende o afroperspectivismo “como uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios” (Nogueira, 2014, p. 45). Assim, para ele, o afroperspectivismo configura-se como uma epistemologia caracterizada pela pluriversalidade e polirracionalidade, em contraste com a tendência monorracional das epistemologias eurocêntricas modernas. A elaboração do conceito de afroperspectividade por Nogueira, assenta-se na contribuição de três conceitos referenciais para o seu pensamento: o conceito de quilombismo (Abdias do Nascimento), o

conceito de afrocentricidade (Molefi Asante) e o conceito de perspectivismo ameríndio (Eduardo Viveiros de Castro). Conforme Noguera, “o que é afroperspectividade? Uma abordagem filosófica que tem como referências a afrocentricidade, o quilombismo e o perspectivismo ameríndio” (Noguera, 2019, p. 436).

Do conceito de quilombismo, a afroperspectividade proposta por Noguera adquire os contornos de um engajamento político panafricano e que procura caminhar com base na visão de mundo das sociedades ancestrais africanas. Por isso, a filosofia política tem seu fundamento numa cosmovisão espiritual (Noguera, 2014, p. 47). No que tange o conceito de afrocentricidade, Noguera vê a necessidade de os indivíduos negros assumirem a perspectiva do contexto histórico e cultural africano como uma postura de resistência antirracista. É o resgate e a valorização da perspectiva africana enquanto lugar particular de compreensão da experiência humana.

Porém, Noguera ressalta a preocupação de Asante em afirmar que a afrocentricidade não é o polo oposto do eurocentrismo, porque diferente deste, a afrocentricidade “condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos” (Asante, 1987 apud Noguera, 2014, p. 48). Por fim, do perspectivismo ameríndio, Noguera apropria-se da noção de multinaturalismo que consiste em conceber a existência de apenas uma única cultura compartilhada pela humanidade e de muitas naturezas (Noguera, 2014, p. 49).

Assim, a partir dessas influências, Nogueira afirma ser a afroperspectividade uma abordagem metodológica que pode contribuir com uma investigação crítica dos pressupostos da filosofia eurocêntrica ocidental, abrindo caminho para “novas possibilidades epistêmicas ou o reconhecimento de outras modalidades filosóficas de pensamento” (Noguera, 2014, p. 52). Ou seja, o afroperspectivismo é um caminho epistêmico legítimo para se questionar e problematizar o eurocentrismo.

Ao assumir outras epistemologias como legítimas e realizáveis, o afroperspectivismo, com base em inúmeros trabalhos de pensadoras e pensadores alinhados a essa epistemologia, marca sua posição em rejeitar a pretensa exclusividade do ocidente europeu como um “regulador epistemológico” de conhecimentos, sobretudo o filosófico (Noguera, 2014, p. 55). Tomar o afroperspectivismo como caminho epistêmico significa insistir no espaço do pensamento africano na arquitetura da geopolítica do conhecimento, pois compreende que cada povo, dentro da sua experiência histórica e cultural, refletiu e consolidou suas experiências humanas em relação ao sentido e ao significado da existência humana e do mundo. Superar a questão da origem da filosofia, nos termos até hoje colocados pelo pensamento filosófico

ocidental, é “desvincular a ausência de registros escritos da inexistência de reflexões filosóficas” (Nogueira, 2014, p. 63). É, nesse sentido, romper com a pretensão de que “os povos com história sabiam escrever a dos povos que não a tinham” (Mignolo, 2003, p. 23). E conclui Nogueira,

[...] uma abordagem filosófica afroperspectivista e pluralista, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedade intercultural e não hierarquizada. Uma incursão afroperspectivista sobre a história da filosofia se caracteriza mais por explorar perspectivas pouco exploradas do que pela denúncia. Sem dúvida, a denúncia do racismo epistêmico é importante. Mas, em termos afroperspectivista, estamos ainda mais preocupados com o caráter proativo que pode ajudar a enriquecer pesquisas e estudos em qualquer área do conhecimento, aqui especialmente no campo da filosofia (Nogueira, 2014, p. 68-69).

Este tópico foi dedicado a explanação de legítimas possibilidades epistemológicas que podem servir para o questionamento/problematização da hegemonia eurocêntrica na geopolítica do conhecimento, destacando desde as principais correntes da filosofia africana na contemporaneidade até as noções de pluriversalidade de Ramose e afroperspectivismo de Nogueira. Agora é preciso caminhar para o último tópico da primeira seção dessa dissertação, com o propósito de refletir sobre a viabilidade do ensino de filosofia a partir de uma abordagem da mitologia africana em afroperspectividade.

1.4 – O ensino de filosofia e a mitologia afro-brasileira: uma possível parceria em afroperspectividade

Nesse último tópico pretende-se destacar a importância e pertinência do mito para a filosofia e o seu ensino. Prescindindo do domínio da racionalidade eurocêntrica moderna é possível vislumbrar, no contexto do pensamento filosófico africano, uma razão alternativa para o fazer filosófico através dos mitos afro-brasileiros. Tal disposição agrega ao mesmo tempo uma prática filosófica na educação básica que procura superar o epistemicídio praticado contra os saberes ancestrais do povo negro, bem como um ensino que pauta-se pelo respeito e valorização da diversidade, pluralidade e interculturalidade.

1.4.1 – A pertinência epistemológica do mito para o ensino de filosofia

A atuação da escola, enquanto espaço formal para o processo de escolarização e formação do indivíduo, encontra-se impregnada de desafios de diversas naturezas. Esses

desafios vão desde as orientações neoliberais das políticas públicas em educação, que exigem uma formação de indivíduo capaz de conciliar as competências profissionais para o século XXI, associada a uma determinada noção de cidadania e civilização, passando pelo rápido avanço da era digital na educação que pressiona escolas e profissionais a adoção de tecnologias e metodologias interativas. Além dos desafios mais antigos, como o analfabetismo, o analfabetismo funcional, ausência de investimentos significativos e a evasão escolar, esse quadro tende a aprofundar a desigualdade social pela ausência de oportunidades e condições iguais para o exercício da cidadania.

O espaço formativo da escola também é desafiado por uma sociedade que tende a identificar consumo com cidadania, pois a ênfase a aquisição de bens materiais acaba por sobrepor-se às relações humanas, o que leva a falta de interesse de conhecer e compreender as culturas e as diferentes formas de pensar. Em um cenário marcado pela intolerância ao “diferente” e por reiteradas tentativas de homogeneizar padrões na sociedade, oferecer uma educação pautada em múltiplas concepções epistemológicas e culturais, contribui para a formação de indivíduos, que afastados do preconceito e da intolerância, são capazes de valorizar e respeitar a vida e as relações interpessoais baseadas na diferença. A escola, ao proporcionar conhecimentos a partir de diferentes concepções epistemológicas, cumpre sua função social de formar indivíduos que valorizam as diferentes experiências de vida e de conhecimento, tanto individuais como coletivas, nessa grande odisseia que é conferir significado e orientação à existência.

Assim, uma filosofia e um ensino de filosofia que não se limita ao discurso monorracional eurocêntrico, antes, admite na prática da sala de aula uma ampliação de outras perspectivas epistemológicas, é um saber capaz de formar indivíduos críticos, que problematizem e rompam com as verdades absolutas. Daí a pertinência e a potencialidade de outros sistemas mitológicos – no caso do presente estudo, os mitos afro-brasileiros – para uma formação que se insurja contra a colonialidade do saber e o epistemicídio praticado contra os saberes e conhecimentos dos povos negros. Nesse sentido, eis uma singular passagem do livro *o Poder do Mito*,

Campbell: [...] estamos tão empenhados em realizar determinados feitos, com o propósito de atingir objetivos de um outro valor, que nos esquecemos de que o valor genuíno, o prodígio de estar vivo, é o que de fato conta.

Moyers: Como chegar a essa experiência?

Campbell: Lendo mitos. Eles ensinam que você pode se voltar para dentro e você começa a captar a mensagem dos símbolos. leia mitos de outros povos, não os da sua própria religião, porque você tenderá a interpretar sua própria religião em termos de fatos – mas lendo os mitos alheios você começa a captar a mensagem. O mito o ajuda a colocar sua mente em contato com essa

experiência de estar vivo. Ele lhe diz o que a experiência é (Campbell, 1990, p. 17).

A elevação de uma narrativa forjada no interior de uma cultura e história particular à condição de “única”, foi a causa de tantos preconceitos e epistemicídios praticados contra os povos subalternizados africanos, asiáticos e latino-americanos, cujas consequências são percebidas até hoje, sobretudo aos conhecimentos e práticas das religiões de matriz africana.

Uma sabedoria de vida contida nesses mitos e nessas histórias foram silenciadas ou pagadas, e o seu resgate pode proporcionar ainda hoje, para além das epistemologias absolutizadas, novas perspectivas para se compreender o drama da existência. Afirmo Campbell que os sistemas mitológicos “são histórias sobre a sabedoria de vida, realmente são. O que estamos aprendendo em nossas escolas não é sabedoria de vida. Estamos aprendendo tecnologias, estamos acumulando informações” (Campbell, 1990, p. 22). Pertinente é a afirmação de Kush,

Há aqui um problema do ensino que nós esquecemos. Todos conhecem o lago, a Pitágoras ninguém. O lago é imenso e Pitágoras é pequeno. É o que nós usualmente esquecemos entre nós. Se aprende para saber muito, ou se aprende para poder inscrever a própria vida na paisagem? Por acaso não se aprende somente para viver? Por que insistir em ensinar algo mais que isso que levamos no mais fundo de nossa alma, isso que se dá como lago ou como pampa? Os *amautas* ensinavam à seus alunos as coisas de sua terra e suas crenças através de cordas às quais agregavam nós: eram os *quipus*. Cada nó equivalia a uma palavra nossa ou a uma ideia. Os indígenas ainda os usam para contar suas ovelhas. Cada nó correspondia a uma coisa. Por um lado, havia um signo, por outro, um pedaço de vida que lhe correspondia. Vida e signo iam de mãos dadas. Era uma virtude das antigas culturas. Porém, no século XX fazemos ao contrário: aprendemos os signos, técnicas, ciências, porém não sabemos com exatidão a que aspecto de nossa vida correspondem. (Kush, 2007, p. 196).

A partir de Campbell e Kush pode-se verificar que uma educação apenas centrada na epistemologia eurocêntrica da modernidade, quer na ciência ou na filosofia, excluindo do processo formativo outras perspectivas epistêmicas, de modo geral, e a mitologia africana, em particular, não oferece às consciências em formação um horizonte de interpretações plurais de mundo, o que tende por perpetuar e fortalecer o racismo e outras formas de preconceitos.

É preciso destacar que, embora a dissertação em tela tenha optado pela abordagem dos mitos afro-brasileiros como perspectiva epistemológica, o pensamento africano ou a filosofia africana não está resumida epistemologicamente apenas aos mitos ou arquétipos dos mitos africanos. As narrativas mitológicas africanas se constituem em uma parte de um amplo espectro de epistemologias africanas, que estão baseadas na oralidade dos Itans. Os Itans são

narrativas míticas que preservam a história e a cultura dos povos africanos de geração em geração, e que são transmitidas através das músicas, das toadas, das histórias, dos provérbios etc. Assim, a mitologia africana integra um conjunto variado e diverso de meios que dão acesso aos conhecimentos e as epistemologias africanas.

1.4.2 – Uma visão do mito a partir de Mulundwe, Campbell e Eliade

A pertinência da abordagem dos mitos afro-brasileiros a partir da decolonialidade e da afroperspectividade como alternativa epistemológica, consiste em desconstruir o epistemicídio promovido contra os povos não-europeus e manifestar a riqueza de sentido e significado das interpretações da existência à luz da cultura africana. Para Mulundwe e Tshahwa, o mito é um signo que traz uma explicação total do mundo e do homem, sendo comum a todos os povos, enquanto linguagem fundamental de uma cultura, e que serve para situar o homem em seu lugar de verdade no mundo (Mulundwe e Tshahwa, 2007, p. 4).

O mito constitui-se em uma legítima porta de acesso a cosmovisão de um povo. Partindo-se de uma releitura do símbolo que está contido no mito, é possível alcançar um sentido ou significado que explique a existência individual e coletiva humana. Para Mulundwe e Tshahwa, a compreensão dos mitos africanos é um movimento fundamental a ser realizado por uma filosofia africana que pretenda contribuir com a construção de uma identidade negra, a partir de uma “apropriação crítica de diversas tradições de seu povo, como forma de manter viva a sua memória coletiva, única condição para o surgimento de uma vida de Felicidade através da liberação mental” (Mulundwe e Tshahwa, 2007, p. 4-5). Portanto, o mito ao preservar as memórias ancestrais do povo africano torna-se matéria-prima indispensável para formação de subjetividades que buscam a “liberação mental” e, conseqüentemente, procuram resistir a hegemonia do discurso monorracional eurocêntrico, que insiste em definir, nomear e classificar o que lhe é diferente. Conforme Mulundwe e Tshahwa, partindo do mito, uma filosofia africana será

Uma busca do sentido da consciência e do ser, bem como de sua própria ação dentro de sua comunidade. Assim, filosofar para o negro africano americano torna-se uma lição de antropologia cultural, ou seja, buscar sua identidade não apenas individual, mas também coletiva. ela deve então daqui em diante se orientado em direção à história como forma de permitir ao negro de se descobrir através de sua curva histórica e de suas facetas socioculturais e econômico-política (Mulundwe e Tshahwa, 2007, p. 6).

E conclui que,

Tendo em vista tudo o que acaba de ser dito, nós devemos, necessariamente, saber que a filosofia africana nasce desde o dia em que os africanos como todos os homens e todas as raças do mundo começaram a falar, perguntar sobre as questões acerca da condição humana e a encontrar as respostas sob várias formas e modos de expressão que diversificam os mitos, os ritos, as crenças (ideias) e as práticas (instituições, usos, costumes e técnicas) [...] Sua grande chance de sobreviver reside, sobretudo, no fato de que o mito contém e veicula um determinado conhecimento e uma concepção de mundo e de ser humano, isto é uma cosmologia, uma cosmogonia e uma antropologia (Mulundwe e Tshahwa, 2007, p. 9-10).

Na tentativa de continuar configurando a importância do mito para a construção de um processo formativo pautado pela decolonialidade e afroperspectividade que busque a superação do discurso monorracional é salutar destacar as contribuições do mitologista e pesquisador em religião comparada, Joseph Campbell. As obras do mitologista estadunidense são referências nos estudos comparados de mitologia e religiões com influência em várias áreas do conhecimento, cuja genialidade consistiu “em sua capacidade de fazer comparações e criar analogias entre mitologias distintas e inseri-las no contexto ocidental”, revelando “outras formas de manifestação religiosa, trouxe novos contextos históricos e antropológicos e evidenciou a maneira pela qual diferentes culturas encaravam a existência humana e de quais meios elas se utilizavam para explicar o universo” (Groppo e Rodrigues, 2012, p. 56).

Para Campbell, o mito não é uma mentira, conto ou fábula como o senso comum no ocidente admite. O mito é um recurso narrativo e explicativo que cumpre a vocação humana para o mistério, para o enigma. É uma estrutura interpretativa-conceitual, da qual os indivíduos, em diferentes lugares e tempos se valeram para contemplar e, conseqüentemente, buscar significado e orientação diante do grande mistério que é a existência. Segundo Campbell, o mito em qualquer cultura possui quatro funções:

A primeira é a função Mística - e é disso que venho falando, dando conta da Maravilha que é o universo, da Maravilha que é o universo, e vivenciando o espanto diante do mistério. os mitos abrem o mundo para a dimensão do mistério, para a consciência do mistério que subjaz a todas as formas. se isso lhe escapar, você não terá mitologia [...]. A segunda é a dimensão cosmológica, a dimensão da qual a ciência se ocupa - mostrando qual é a forma do universo, mas fazendo o de uma tal maneira que o mistério outra vez se manifesta. Hoje, tendemos a pensar que os cientistas detêm todas as respostas. mas os maiores entre eles dizem-nos: não, não temos todas as respostas. podemos dizer-lhe como a coisa funciona, mas não o que é [...]. A terceira função é sociológica - suporte e validação de determinada ordem social. E aqui os mitos variam tremendamente de lugar para lugar [...] foi essa função sociológica do mito que assumiu a direção do nosso mundo - e está desatualizada. Existe uma quarta função do mito, aquela, segundo penso, com que todas as pessoas deviam tentar se relacionar, a função pedagógica como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. os mitos podem ensinar-lhes isso (Campbell, 2010, p. 23).

Assim, o mito, ao abrir a realidade do mundo para a consciência do mistério (função mística), conduz o homem a oferecer “explicações” de como as coisas funcionam no universo, mas sem negar-lhe a manifestação do mistério (função cosmológica). Essa postura mística e cosmológica perante o mundo, faz o mito oferecer o suporte e a validação de uma dada ordem social e cultural (função sociológica), constituindo-se no horizonte existencial onde se desenvolve a existência comunitária dos indivíduos (função pedagógica). Assim, o mito desempenha um papel fundamental no processo de compreensão tanto do mundo quanto do indivíduo. Enquanto estrutura interpretativa dentro de um contexto cultural em que a escrita não existe, o mito constitui-se em um mecanismo capaz de refletir o mistério da existência e prover explicações consentâneas. Segundo Azorli (2016, p. 44), a mitologia seria é uma organização de imagens capazes de fornecer interpretações de sentido acerca da vida, podendo ser percebida tanto pelo pensamento como pela experiência. E continua,

O repertório mitológico serviria então, para legitimar *o que* deve ser feito e *como* deve ser feito, além de conferir significado e valor à existência, e imprimir a ela poder mágico-religioso [...] Os mitos são, portanto, modelos exemplares para todas as atividades responsáveis a que o homem se dedica, uma vez que “graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir (Azorli, 2016, p. 45).

Nesse sentido, com base em Campbell, a pertinência epistemológica do mito está em ele manifestar o *ethos* de uma cultura – no caso desta pesquisa, da cultura africana – que compreende a realidade do mundo de forma “transteológica”, ou seja, como um “mistério indefinível, inconcebível, admitido como um poder, isto é, como a fonte, o fim e o fundamento de toda a vida e de todo o ser” (Campbell, 1990, p. 45), diametralmente oposta a colonialidade do saber promovida pelo mito da modernidade.

Por fim, pode-se vislumbrar grande contributo para o presente estudo acerca da pertinência do mito no ensino da filosofia, as reflexões do mitologista e cientista das religiões romeno, Mircea Eliade (1907-1986) no livro *O Sagrado e o Profano*, que – diferentemente de Rodolfo Otto (1869-1937) que buscava compreender a dimensão do sagrado a partir da relação entre os elementos irracionais e racionais da religião – pretendia assim, entender o sagrado em sua totalidade (Eliade, 1992, p. 13), e nesse sentido, a primeira compreensão sobre o sagrado é que ele se opõe ao profano.

O homem só adquire conhecimento do sagrado por meio de uma manifestação (hierofania), que consiste no ato de manifestar de forma reveladora o “sagrado” ao ser humano a partir de elementos do mundo natural. Ou seja, é a manifestação de algo, de ordem ou natureza diferente, mas que se dá a conhecer através de elementos ou objetos do mundo natural. Assim,

na hierofania encontram-se integrados o sagrado (realidade não pertencente ao mundo) e o profano (objetos do mundo por meio dos quais o sagrado se manifesta). Eliade destaca a dificuldade do homem ocidental moderno, forjado na epistemologia eurocêntrica, de compreender em sua plenitude a essência da hierofania, ao confundir o próprio objeto, meio da manifestação, com a *essência* do sagrado que se quer revelar. Assim,

O homem ocidental moderno experimenta um certo mal-estar diante de inúmeras formas de manifestações do sagrado: é difícil para ele aceitar que, para certos seres humanos, o sagrado possa manifestar-se em pedras ou árvores, por exemplo. Mas, como não tardaremos a ver, não se trata de uma veneração da pedra como pedra, de um culto da árvore como árvore. A pedra sagrada, as árvores sagradas não são adoradas como pedra ou como árvore, mas justamente porque são hierofanias, porque “revelam” algo que já não é nem pedra, nem árvore, mas o sagrado, o *ganz andere* (Eliade, 1992, p. 13).

Ora, a dificuldade do homem moderno ocidental esboçada por Eliade encontra-se alicerçada justamente na ausência de uma experiência religiosa que lhe permita ver além do olhar residual imposto pela racionalidade científica moderna, quando afirma “[...] em outras palavras, para aqueles que têm uma experiência religiosa, toda a Natureza é suscetível de revelar-se como sacralidade cósmica” (Eliade, 1992, p.13). É justamente esse olhar, proveniente de uma experiência religiosa, que os mitos de modo geral, e em particular, os mitos afro-brasileiros, são capazes de conservar e perpetuar da ancestral sabedoria africana.

A hierofania está para aqueles cujos olhos são capazes de “ver” a manifestação do sagrado nos objetos do mundo cotidiano. Como bem dizia Gabriel Garcia Marques (1927-2014) “as coisas têm vida própria, é só questão de despertar suas almas” (Marque, 2016, p. 43). No mesmo sentido, o sagrado institui uma realidade: o sagrado está saturado de ser (Eliade, 1992, p. 14).

Os mitos são relatos que consignam – quer pela oralidade quer pela escrita – o registro da experiência total da vida daqueles que se mantiverem por um maior tempo possível na dimensão do sagrado. A experiência relatada nos mitos é totalmente oposta à experiência do homem moderno que vive num mundo dessacralizado, o que lhe impede de encontrar na sabedoria dos povos antigos – no caso em tela, dos povos em diáspora – uma cosmopercepção e uma epistemologia alternativa ao domínio geopolítico do conhecimento científico eurocentrado. Assim,

É preciso dizer, desde já, que o mundo profano na sua totalidade, o cosmos totalmente dessacralizado, é uma descoberta recente na história do espírito humano. não é nossa tarefa mostrar mediante quais processos históricos, e em consequência de que modificações do comportamento espiritual, o homem moderno dessacralizou seu mundo e assumiu uma existência profana. para o

nosso propósito basta constatar que a dessacralização caracteriza a experiência total do homem não religioso nas sociedades modernas, o qual, por essa razão, sente uma dificuldade cada vez maior em reencontrar as dimensões existenciais do homem religioso nas sociedades arcaicas (Eliade, 1992, p. 14).

Dessa forma, instaura-se duas formas ou modos de ser no mundo, um sagrado e outro profano. São duas condições de existências, dois caminhos diante do mistério do existir, que podem ser identificados e mensurados em virtude da dimensão de sacralidade que se dá as funções vitais, habituais e cotidianas do ser humano, a exemplo da alimentação e da sexualidade. Enquanto o homem moderno as compreende como processos fisiológicos, o homem “primitivo” compreende como um “sacramento”.

O mito, ao dar sentido a realidade, oferece ao ser humano referenciais ontológicos e epistemológicos – os deuses ou heróis civilizadores (Eliade, 1992, p. 50) – capaz de esculpir comportamentos, de orientar sua ação no mundo, porque fixa os modelos exemplares da ação humana, levando o indivíduo ao comportamento responsável perante a sacralidade do mundo (Eliade, 1992, p. 51). Assim, o “mito é vivo” (Eliade, 1972, p. 6) porque ao oferecer modelos para a conduta humana, dando-lhe significação e valor à existência, é capaz de construir a subjetividade dos indivíduos. A esse respeito, afirma Eliade,

A função mais importante do mito é, pois, “fixar” os modelos exemplares de todos os rituais e todas as atividades humanas significativas: alimentação, sexualidade, trabalho, educação etc. Comportando-se como ser humano plenamente responsável, o homem imita os gestos exemplares dos deuses, repete as ações deles, quer se trate de uma simples função fisiológica, como a alimentação, quer de uma atividade social, económica, cultural, militar, etc (Eliade, 1992, p. 51).

O mito, ao narrar a origem da existência das coisas associada aos deuses, consegue explicar como o caos natural primitivo foi chamado à ordem. É pela irrupção do sagrado que o mundo é fundado, e o mito ao desempenhar a função de preservar essa irrupção do sagrado no mundo prover modelos exemplares de comportamentos e ações para os seres humanos.

Ao término dessa primeira seção buscou-se perceber como pensamento eurocêntrico exerceu sobre os povos não-europeus uma dominação/opressão onto-epistemológica iniciada no processo de colonização e perpetuada pela colonialidade do saber.

Tal colonialidade, manifestou-se no epistemicídio praticado contra os povos africanos, asiáticos e latino-americanos por meio do apagamento/silenciamento dos seus saberes e conhecimentos. A ideia moderna de raça engendrou uma suposta superioridade civilizatória da Europa, fazendo ela ver-se a si mesma como encarregada de libertar os não-

européus da barbárie. Apesar da diversidade que constitui o Brasil, o epistemicídio ainda perpetua a herança colonial eurocêntrica pelos tentáculos da intolerância aos saberes e conhecimentos subalternizados, facilmente percebidos na educação, quer escolar ou superior.

Diante disso, buscou-se também apresentar o afroperspectivismo como uma abordagem epistemológica alternativa ao paradigma de racionalidade moderna para o ensino da filosofia por meio da utilização dos mitos de matriz africana.

Na próxima seção dedicar-se-á a dimensão metodológica da pesquisa, destacando os caminhos pertinentes para a utilização do afroperspectivismo como epistemologia alternativa no ensino da filosofia, através dos mitos afro-brasileiros em sala de aula.

2. A ESCOLA E A PESQUISA: A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

2.1 – A metodologia da pesquisa: afroperspectivismo e pesquisa participante

Esse capítulo da dissertação *Ensino de Filosofia como estratégia de combate a intolerância religiosa* está reservado a parte metodológica da pesquisa. Aqui pretende-se registrar os caminhos adotados para a realização dos objetivos da pesquisa que passam pelo posicionamento de assumir o afroperspectivismo como epistemologia e metodologia alternativa para os saberes que foram subalternizados pelo eurocentrismo, bem como pela viabilidade da pesquisa participante enquanto instrumento metodológico capaz de promover a atuação colaborativa – entre pesquisador e pesquisados, professor e estudantes – para a aquisição e produção de novos conhecimentos. Por isso, inicialmente trataremos do afroperspectivismo enquanto metodologia viável para o ensino de filosofia, e posteriormente as contribuições da pesquisa participante para a dissertação. Por fim apresentaremos a Sequência Didática que foi desenvolvida e aplicada na turma da 1ª série “A”.

2.1.1 – O afroperspectivismo e o ensino de filosofia

Visando alcançar resultados positivos para o ensino da filosofia no ambiente da Escola João Fagundes de Oliveira, trabalhou-se metodologicamente pelo afroperspectivismo. A pesquisa opta pelo afroperspectivismo (Nogueira, 2014) como uma metodologia alternativa, tanto para o filosofar como para o seu ensino, capaz de constituir uma experiência para o pensar filosófico em relação a abordagem dos mitos de matriz africana. É a busca de compreender o mito africano, a partir da realidade histórica e cultural africana no âmbito da reflexão e da tradição filosófica como um lugar de resistência. Assim, afroperspectivismo é uma perspectiva tanto teórica como metodológica, capaz de oferecer suporte a uma prática pedagógica do ensino de filosofia, que não se limita ao discurso monorracional, nem muito menos de uma experiência do pensamento particularista e exclusivista em filosofia. Pelo contrário, permite a experiência do pensamento filosófico, numa ampla abrangência da experiência humana com o pensamento, em diferentes épocas e culturas.

É necessário pontuar, conforme Regina Negreiros, que além do afroperspectivismo existem outras abordagens metodológicas que são a afrocentricidade e a perspectiva afrorreferenciada, e que as três abordagens metodológicas não são conflitantes por que todas elas estão baseadas na “proposta epistemológica do lugar” (Negreiros, 2023, p. 111). Como abordagem metodológica a serviço do ensino de filosofia e alternativa ao eurocentrismo, tanto

o afroperspectivismo como o afrocentrismo buscam compreender a filosofia, a cultura, a história, a ética, entre outros temas, a partir da África. Só que no afroperspectivismo a análise sobre essas temáticas se realiza de forma mais ampla, não apenas a partir de África, mas também envolve a condição afrodiaspórica dos descendentes africanos, bem como a interseccionalidades com outras identidades, como gênero, classe, sexualidade, relações étnico-raciais, religião, entre outros temas.

Para Pimentel, o ato de filosofar e de ensinar filosofia em afroperspectivismo consiste em propor uma educação que respeita o conjunto de elementos e a própria realidade na qual se encontra inserido o estudante, sendo esta, um vetor a contribuir com o processo de aprendizagem (Pimentel, 2019, p.65). Ora, essa postura ajusta-se ao que Noguera afirma ser a metodologia afroperspectivista no ensino da filosofia, uma metodologia que ao procurar identificar as bases sociais e culturais do pensamento filosófico não pretende “apenas em inflar os conteúdos com pensamento africano e afro-brasileiro [...] trata-se de um exercício de desmarginalização das produções filosóficas africanas” (Noguera, 2014, p. 88). Assim, se a contextualização de um pensamento filosófico é fator indispensável para a sua compreensão, a contextualização aplicar-se-ia igualmente ao ensino da filosofia que se ancora na metodologia afroperspectivista.

A abordagem afroperspectivista desenvolvida na presente pesquisa *Ensino de Filosofia como estratégia de combate à intolerância religiosa*, busca orientá-la para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valoriza e reitera os conhecimentos e saberes produzidos pelos povos africanos e afro-brasileiros, em particular as suas narrativas mitológicas, como expressão do conjunto de experiências humanas mediadas histórica e culturalmente. Portanto, “afroperspectivizar” a filosofia e o ensino da filosofia implicam em reconhecer outras produções do conhecimento filosófico como ponto de partida legítimo para a atividade reflexiva e pensante e que foram marginalizadas pelo colonizador europeu. Assim, significa marcar posição e resistência no combate às consequências que o epistemicídio e a hierarquização impingiram aos saberes e conhecimentos africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros promovidos pelo colonialismo eurocêntrico (Noguera, 2014, p. 71), cujos reflexos estão presentes, ainda hoje, na sociedade e na educação. Como afirma o professor Renato Noguera,

Uma abordagem filosófica afroperspectivista é plural, reconhece diversos territórios epistêmicos, é empenhada em avaliar perspectivas e analisar métodos distintos. Tem uma preocupação especial para a reabilitação e o incentivo de trabalhos africanos e afrodiaspóricos em prol da desconstrução

do racismo epistêmico antinegro e da ampliação de alternativas para uma sociedade intercultural e não hierarquizada (Noguera, 2014, p. 68-69).

E embora o afroperspectivismo não se furte a luta, a resistência e a denúncia ao racismo epistêmico, consequência direta do colonialismo eurocêntrico, ele se afirma mais em sua proatividade ao contribuir com outras áreas de conhecimento, em particular a filosofia, a partir dos conhecimentos africanos e afrodiaspóricos. Como destaca Noguera,

Ainda que seja necessário criticar, descrever e rechaçar as implicações de injustiça epistemológica que atingem as produções filosóficas africanas, o aspecto mais edificante está justamente nas alternativas e perspectivas quase desconhecidas que podem sugerir argumentos, pontos de vista, ideias e conceitos em favor de caminhos inusitados, criativos e propositivos sobre ética, política, ciência, religião, sexualidade, educação, relações étnico raciais e de gênero, entre outros assuntos e temas (Noguera, 2014, p. 69).

Uma abordagem afroperspectivista da filosofia e do seu ensino procura reparar, em nível epistemológico e metodológico, a desumanização que os povos não europeus sofreram, em particular os povos africanos, causada pela visão eurocêntrica de mundo. Para esta, os povos africanos e seus conhecimentos só passaram a existir a partir do contato com o europeu. Antes disso esses povos e seus conhecimentos estavam relegados a não existência, e “essa não existência é um processo de desumanização” (Noguera, 2014, p. 72). Esse quadro não existencial continua a perpetuar o processo de desumanização, quando os currículos e livros didáticos de filosofia insistem em circunscrever e reservar a atividade filosófica apenas àquela praticada nos limites geográficos e étnicos da Europa. Assim, o afroperspectivismo enquanto prática metodológica utilizada no ensino da filosofia consiste em assumir outras culturas e conhecimentos não europeus, como legítimas possibilidades para o diálogo filosófico.

A pesquisa opta pelo afroperspectivismo enquanto abordagem metodológica, porque por meio dele é possível promover a desterritorialização da filosofia (Noguera, 2019, p. 107), ou seja, uma filosofia e um ensino de filosofia que toma como legítimo diferentes perspectivas de conhecimentos e saberes produzidos histórica e culturalmente. Conforme Dantas (2018, p. 47), ao assumir como legítima apenas a filosofia europeia, invalidou-se diferentes povos “como produtores de pensamento filosófico a partir de suas matrizes históricas, culturais e sociais.

Para não incorrer no mesmo erro do eurocentrismo, o afroperspectivismo não se caracteriza por colocar os conhecimentos africanos, diaspóricos e afro-brasileiros como o centro do fazer filosófico e do ensino da filosofia, pois se assim fizesse, o afroperspectivismo não se constituiria numa abordagem diferente da europeia. Como afirma Pimentel,

Não se pretende [...] uma replicação do ‘eurocentrismo’ em termos africanos. Mas, de outro modo, assumiu uma postura de abertura as diversas possibilidades geradoras de um pensar filosófico. Pensar e esse fundado na valorização da diversidade do reconhecimento do outro como um ser pensante e capaz de estabelecer diálogos (Pimentel, 2019, p. 109-110).

Dessa forma, o afroperspectivismo enquanto metodologia para o ensino de filosofia constitui-se numa abordagem metodológica que busca promover um ensino que, valorizando a diversidade, contribua para a formação de indivíduos capazes de estabelecer relações interpessoais que respeitem a diferença.

O afroperspectivismo, portanto, se insurge proativamente contra as ideias prontas e dadas. Mais interessado nas questões e nos problemas como se espera de um pensamento que se pretenda filosófico, o afroperspectivismo como teoria e prática metodológica do fazer filosófico e do ensino de filosofia esmera-se na constante atualização das questões e dos problemas concernentes a existência individual e coletiva, e não apenas mera repetição das respostas dadas pelos filósofos. Uma postura metodológica em afroperspectividade da filosofia e do seu ensino afirma ser “os problemas são os que nos interessa. O que nos faz pensar? São as questões. Não devemos nos esquecer de colocá-las e recolocá-la de tantas maneiras e modos que for preciso” (Noguera, 2019, p. 436). É a atitude de não aceitar passivamente a existência de “uma só interpretação filosófica a respeito de um problema. Mesmo que as coincidências existam, é preciso suspeitarmos e fazermos sempre o que é próprio da vocação filosófica: entrevistar incessantemente o problema, recolocá-lo” (Noguera, 2019, p. 438).

Um ensino de filosofia que não prima pela atualização e re colocação das questões-problemas relacionadas ao pensamento e a atividade filosófica está fatalmente a cristalizar uma única perspectiva filosófica como determinante para a atividade do pensamento filosófico, bem como cair no erro que Noguera denomina “ponto cego”, reflete sobre a origem da filosofia. Este parece ser um caso paradigmático na atividade do pensamento filosófico. Ao longo de toda a tradição eurocêntrica ficou interdito o questionamento sobre a certidão de nascimento da filosofia, de modo que é dado como certo que ela é grega. Para Deleuze e Guattari, “a filosofia foi uma coisa grega” (Deleuze, 2001, p. 122 apud Noguera, 2019, p. 439).

De forma emblemática, Noguera afirma ser essa questão um “ponto cego” da história da filosofia porque cria uma região de invisibilidade ao não permitir colocar a questão da origem da filosofia a partir da perspectiva africana. Ora, é justamente contra isso que se insurge o afroperspectivismo na filosofia e, conseqüentemente, no seu ensino: não permitir que a questão da origem da filosofia ou qualquer outra questão seja objeto de investigação, crítica e reflexão filosófica. Aceitar respostas prontas e dadas, na visão afroperspectivista, é reduzir a

discussão e a reflexão a “pontos cegos”, a “regiões de invisibilidade” (Nogueira, 2019, p. 439).
Pois para Nogueira,

A história da filosofia apresenta muitos aspectos invisíveis. Ainda que um tema filosófico seja considerado por uma comunidade de propagadores e produtores como um cânone, esse tema não pode ficar fora do exame crítico filosófico, o que implica uma maior consciência das tradições da filosofia que vão além da assim chamada filosofia se ocidental com sua origem na Grécia (Nogueira, 2019, p. 440).

O afroperspectivismo é uma metodologia que busca reparar o sistemático epistemicídio e racismo epistêmico, praticado contra os povos e as culturas africanas, pelo processo de colonização perpetrado pelas nações europeias aos povos não europeus. É a postura de romper com a atitude reiterada de desqualificar os conhecimentos africanos sobre filosofia, arte, ética, religião, entre outros, relegando-os às regiões de invisibilidade. É também assumir no ambiente da sala de aula, uma atitude de resistência a dominação e colonização dos conhecimentos africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros, atitude essa que ainda hoje contribui para a discriminação e a desqualificação desses conhecimentos.

2.1.2 – Contribuições da pesquisa participante

Por ser um estudo de caráter qualitativo opta-se pela metodologia da pesquisa participante (Oliveira e Queiroz, 2007; Mariani e Carvalho, 2009; Brandão, 1999) por compreender que essa metodologia se ajusta melhor a abordagem dos mitos de matriz africana a partir da afroperspectividade.

Em sua proposta metodológica, a pesquisa participante parte da ideia de que a compreensão de uma realidade se realiza pela interação entre o pesquisador e a comunidade que será pesquisada, ou seja, a compreensão não é uma dimensão exclusiva do especialista. Como sugere Brandão, não existe um modelo único para a pesquisa participante (Brandão, 1999, p. 52), assim, ela se ajusta bem a proposta da afroperspectividade que se pauta por uma abordagem filosófica pluralista de um conteúdo, reconhecendo a existência de diversas perspectivas. Para Jane Oliveira e Salete Queiroz, a pesquisa participante

[...] definida resumidamente como uma pesquisa na qual os próprios sujeitos a ela relacionados também estão envolvidos na construção do conhecimento e na busca de soluções para os seus problemas. Nessa metodologia, muda o papel do sujeito da pesquisa: ele não é só o objeto estudado, é também participante ativo de todo o processo (Oliveira e Queiroz, 2008, p. 1264).

Para Jane Oliveira, a pesquisa participante é uma metodologia que visa incentivar e garantir o desenvolvimento autônomo dos sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos na construção do conhecimento (Oliveira, 2006, p. 33). Nesse sentido é que se pretende abordar os mitos afro-brasileiros nas aulas de mitologia do componente curricular de filosofia, a fim de que os estudantes sejam protagonistas dos seus conhecimentos a partir da compreensão da cultura e desses relatos míticos. Assim, a pesquisa participante parte da ideia que é preciso envolver os sujeitos na construção do conhecimento, para que eles tenham um processo de aprendizado significativo. E este processo ocorre quando os indivíduos, participando da construção do conhecimento, ampliam seu conhecimento da realidade e engajam-se em sua transformação (Mariani e Carvalho, 2009, p. 171). Conforme Tereza Haguette,

Os termos *pesquisa-ação* e *pesquisa participante* tem a mesma origem, a psicologia social de Kurt Levin, e alguns pontos comuns como a crítica a metodologia da pesquisa tradicional das ciências sociais especialmente no que se refere à sua falta de neutralidade e objetividade; a recusa de aceitação do postulado de distanciamento entre sujeito e objeto da pesquisa, o que remete à necessidade não só da inserção do pesquisador no meio, quando de uma participação efetiva da população pesquisada no processo de geração de conhecimento (Haguette, 1987, p. 95).

Esse compromisso da pesquisa participante, em promover a construção de conhecimentos que permitam um processo de aprendizado significativo e comprometido com as mudanças e transformações a partir de uma clara percepção da realidade, assenta-se na própria origem histórica da pesquisa. Conforme Mariani e Carvalho, a pesquisa participante tem sua origem no contexto histórico de meados do século XX em diferentes países que passavam por processos de reestruturação social, em especial na América Latina.

Felcher afirma que Brandão e Streck (2006) reconhecem a presença da pesquisa participante em diferentes tradições, sendo as experiências pioneiras dessa metodologia de pesquisa atribuída a Orlando Fals Borda e Paulo Freire. Ainda destaca que a compreensão acerca da origem dessa metodologia de pesquisa não pode deixar de ser relacionada aos contextos sociais e políticos dos anos 1970 e 1980 na América Latina (Flecher, Ferreira, Folmer, 2017, p. 5).

A diversidade de origens teórico-metodológicas da pesquisa participativa garante a maleabilidade metodológica que a caracteriza, pois resulta das perspectivas diferenciadas e das realidades conjecturais de cada região onde se desenvolveu (Mariani e Carvalho, 2009, p. 172). Segundo Mariani e Carvalho, citando Tereza Haguette, as realidades distintas na Europa e na

América-Latina, ofereceriam uma explicação para a diferenciação dos termos pesquisa-ação (utilizado na Europa) e pesquisa participante (utilizado na América Latina),

Assim que na Europa, especialmente na França, a pesquisa-ação se direcionou para as instituições sociais concebidas como portadoras de uma “violência simbólica” e para os movimentos sociais de libertação (ecológicos, estudantis, de minorias), enquanto na América Latina, onde as desigualdades materiais são mais ostensivas e a participação da maioria da população no “poder do saber” representa um privilégio de poucos, esta alternativa de investigação dirigiu-se para os oprimidos ou dominados, aqueles que estão na base da estrutura social (campeiros, operários e índios) (Haguette, 1995, p. 110 apud Mariani e Carvalho, 2009, p. 173).

Dessa forma, a pesquisa participante configura-se como uma metodologia de pesquisa que, por não possuir uma definição única que dê conta da multiplicidade de experiências participantes, consiste em “estilo alternativo de abordagem de pesquisa em que o fundamento é a co-participação responsável dos grupos sociais pesquisados em todo o processo de estudo” (Mariani e Carvalho, 2009, p. 173).

A pesquisa sobre os fenômenos humanos e sociais em seu início, por estar assentada nos moldes do paradigma positivista das ciências naturais, compreendia ser necessário certo distanciamento do pesquisador do objeto pesquisado para que ficasse garantida a neutralidade e objetividade do estudo. Só que os fenômenos humanos se desenvolvem no amplo espectro de relações históricas, culturais, sociais e políticas. Segundo Mariani e Carvalho, tais fenômenos humanos se caracterizam pelo princípio da imprevisibilidade e por contextos muitos singulares que impõe desafios para as pesquisas educacionais (Mariani e Carvalho, 2009, p. 175). Para esses dois autores, “o que se verifica, muito frequentemente, é que por trás de uma pretensa neutralidade, científica e política, as pesquisas nas ciências sociais têm servido de instrumento de manipulação e manutenção de uma ordem social que beneficia os grupos detentores de poder” (Mariani e Carvalho, 2009, p. 175). E novamente, citando Tereza Haguette, apontam para os motivos que levaram pesquisadores sociais na segunda metade do século XX pensar sobre os seus papéis na sociedade, bem como sobre os conhecimentos produzidos pelas pesquisas sociais,

A pesquisa participante surgiu, pois, da angústia de alguns pesquisadores que iniciaram um processo de questionamento sobre a finalidade do conhecimento que produziam, sobre os juro de este conhecimento e sobre os beneficiários deste conhecimento. Surgiu da necessidade sentida por eles de incorporar os pesquisados como sujeitos de um trabalho comum de geração de conhecimento, onde pesquisadores e pesquisados conhecem e agem em busca da transformação de estruturas sociais desigualitárias (Haguette, 1995, p. 161 apud Mariani e Carvalho, 2009, 175-176).

Como não existe um caminho fixo e estabelecido para as etapas da pesquisa participante, pois essas devem ser construídas à luz da experiência e das realidades de cada grupo, tomamos o caminho já percorrido por Pimentel (2019, p. 72), como um referencial para o estabelecimento das etapas ou fases da pesquisa em tela.

A *primeira fase* da pesquisa participante, conforme o referencial adotado, consiste na “montagem institucional da pesquisa” (Pimentel, 2019, p. 72). Nessa fase, definimos em acordo com o orientador pela utilização da pesquisa participante, do questionário fechado para a coleta inicial de dados e a definição da turma. Sobre esse último ponto da montagem institucional da pesquisa foi escolhida a turma da 1ª série A do Ensino Médio da escola Estadual de ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira. Essa turma é composta ao tempo da pesquisa por 28 (vinte e oito) estudantes que corresponde a 20% dos estudantes regularmente matriculados nas turmas da 1ª série do Ensino Médio dessa instituição de ensino. Outro motivo para a escolha dessa turma é que os conteúdos sobre mitologia são, curricularmente, destinados aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio.

A *segunda fase* corresponde a “percepção prévia dos indivíduos relacionados à pesquisa” (Pimentel, 2019, p. 72). Essa fase foi realizada por meio de conversas com os estudantes da 1ª série A, no espaço da sala de aula, a fim de perceber a disposição prévia deles acerca dos conteúdos sobre mitologia afro-brasileira, que estão presentes nas religiões de matriz afro-brasileiras. Inicialmente os estudantes mostram certa resistência – como sempre ocorre quando se trata de uma mitologia distinta da europeia – porém, mostraram sensibilidade ao problema da intolerância religiosa vivenciado pelos seguidores das religiões afro-brasileiras.

Assim, assumiram a disposição e o interesse de adquirir novos conhecimentos sobre o assunto proposto. Outro recurso utilizado para a realização dessa fase foi a aplicação do questionário para o levantamento inicial de dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, bem como seus pontos de vista prévio acerca do assunto.

A *terceira fase* refere-se “a análise da crítica dos problemas” (Pimentel, 2019, p. 72). Por meio da discussão livre em sala de aula os estudantes pontuaram os problemas relacionados a intolerância às religiões afro-brasileiras, destacando-se: o racismo e o preconceito a Exu.

A *quarta fase* diz respeito a “programação e aplicação de um plano de ação” (Pimentel, 2019, p. 72) que contribua para a compreensão e solução dos problemas destacados. Nesse tópico, foi proposto como plano de ação – e que corresponde ao produto educacional da pesquisa – a elaboração e a aplicação da Sequência Didática, “Os caminhos da mudança através

dos mitos afro-brasileiros”, realizada conforme um “Cronograma de Aplicação da Sequência Didática” (ver APÊNDICE A).

Assim, a pesquisa em nível de mestrado profissional em filosofia intitulada *Ensino de Filosofia como estratégia de combate a intolerância religiosa* teve na pesquisa participante uma importante metodologia para a análise e a problematização acerca dos conteúdos de mitologia afro-brasileira, nas aulas do componente curricular de filosofia, quando relacionadas a investigação da intolerância as religiões afro-brasileiras, bem como ao silenciamento que foi promovido contra os saberes e conhecimentos do povos africanos. Conforme Pimentel,

Com o intuito de uma problematização e investigação que aborde a questão da filosofia africana, é oportuno despertar para a compreensão da realidade de discriminação e negação epistêmica, social, cultural, oi historicamente estabelecida pelos colonizadores e que necessita se recontada pelos negros africanos ou por uma concepção não eurocêntrica (Pimentel, 2019, p. 73).

Dessa forma, o que se pretende por meio da construção em conjunto – pesquisador e pesquisados; professor e estudantes – de novos conhecimentos é o despertar e o fortalecimento do pensamento crítico sobre um problema concreto, bem como uma reapropriação da realidade através dos novos conhecimentos. Posto os referenciais metodológico da presente pesquisa, a seguir traçaremos o perfil da escola e da turma da 1ª série “A” onde se desenvolveu a pesquisa.

2.2 – A escola da pesquisa: o ambiente escolar e o perfil dos estudantes

2.2.1 – O ambiente da escola

A presente pesquisa *O Ensino de Filosofia como estratégia de combate a intolerância religiosa*, desenvolvida em nível de Mestrado Profissional de Filosofia, consiste em um estudo desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira que está localizada na cidade de Itabaiana no agreste paraibano. Criada no ano de 1950, inicialmente a escola foi denominada Escola Estadual de 1º e 2º Grau Dr. Antônio Batista Santiago, mais conhecida na cidade como “o colégio estadual”, é uma das escolas de nível médio mais antiga da cidade de Itabaiana. A partir de 13 de março de 1981 foi institucionalizada sob o amparo legal do decreto estadual n.º 8.964 reconhecendo-a como instituição credenciada junto ao sistema de ensino estadual.

Atualmente, em suas instalações, desenvolve as seguintes modalidades/etapas de ensino: ensino fundamental I e II, ensino médio regular, atendimento educacional especializado (AEE), Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação de Jovens e Adultos – EJA Prisional,

sendo essa última modalidade desenvolvida na Cadeia Pública de Itabaiana. Possui cerca de 800 estudantes, sendo consideradas uma das maiores instituições de ensino da rede pública estadual integrantes da 12ª Gerência Regional de Ensino. A Escola João Fagundes de Oliveira possui corpo diretivo completo (gestora escolar, vice-gestora escolar, secretária e coordenadores pedagógicos) e um corpo docente formado por professores graduados, especialistas e mestres. Faz parte da sua prática para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a formalização de parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde, Prefeitura Municipal, Secretaria de Segurança Pública, Corpo de Bombeiros, Conselho Tutelar e Entidades Religiosas.

2.2.2 – Os estudantes: o questionário diagnóstico e o perfil socioeconômico

Os estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira, em sua maioria, são oriundos de famílias de baixa renda, tendo em média um salário-mínimo como renda familiar. Isso é um reflexo direto das condições de trabalho e rendimento do município, que em 2021, conforme IBGE, possui o salário médio de 1,7 salários-mínimos. Nesse contexto, muitos estudantes e suas famílias são beneficiários de programas sociais de transferência de renda do Governo Federal. Uma grande parte dos estudantes reside na zona urbana de Itabaiana, em bairros como o Açude das Pedras, o Jucuri, o Brejeinho, o Botafogo, entre outros. São bairros periféricos da cidade eivados de problemas sociais como a falta de saneamento básico, submoradias, violência e domínio de facções relacionadas ao tráfico de drogas. etc.

2.2.2.1 – Questionário diagnóstico

Para o desenvolvimento da pesquisa “Ensino de Filosofia como estratégia de combate a intolerância religiosa” entendemos ser o questionário um instrumento de coleta de dados fundamental e eficiente para a realização dos objetivos desejados. Partindo da definição de questionário proposta por Gil como sendo a “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimento, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado, etc.” (Gil, 2008, p. 121), buscou-se aplicar um instrumento de fácil manuseio para os estudantes, a fim de garantir a participação deles através de questões objetivas de múltipla escolha. Por meio da aplicação do questionário, além de servir à coleta dos dados, procurou-se oferecer a oportunidade de um momento em sala de aula, sob

a garantia do anonimato das respostas (Gil, 2008, p. 122), para que os estudantes pudessem expressar-se sobre crenças e atitudes, bem como comportamentos relacionados ao combate a intolerância religiosa na sociedade.

2.2.2.2 – Perfil socioeconômico dos estudantes da pesquisa

O questionário diagnóstico, enquanto instrumento de pesquisa qualificado para coleta dos dados iniciais, foi aplicado no quinto horário do turno, logo após os estudantes participarem da aula das eletivas. A turma escolhida para realização dessa pesquisa foi o 1ª série “A” do Ensino Médio, que atualmente tem 30 (trinta) estudantes regularmente matriculados, mas que ao tempo da realização da pesquisa contava com 28 (vinte e oito) estudantes frequentes. Esses quantitativo de estudantes da 1ª Série “A” do Ensino Médio corresponde atualmente a 20% dos estudantes regularmente matriculados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira.

O questionário diagnóstico que foi aplicado é composto de duas partes. Na primeira, buscou-se coletar dados do perfil socioeconômico dos estudantes, como idade, sexo, cor da pele, renda por família, escolaridade na família e orientação religiosa. Na segunda etapa, procurou-se coletar dados relativos à pesquisa propriamente dita com questões direcionadas para temas específicos. Em ambas as etapas, o questionário diagnóstico consistiu de perguntas objetivas de múltiplas escolhas onde cada estudante deveria assinalar com “x” apenas uma das respostas. Os estudantes foram orientados a não se identificarem com os seus nomes ou qualquer outro tipo de marcação. Feita essas orientações, os estudantes começaram a responder ao questionário cujos dados seguem abaixo.

A turma da 1ª Série “A” do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira é composta por 85,7% de estudantes com faixa etária entre 13 e 15 anos, tendo apenas 14,3% na faixa etária entre 16 e 18 anos. Em relação a definição do sexo, a composição da turma da 1ª Série “A” é de 50% de mulheres e 50% de homens. Embora houvesse a opção da categoria LGBTQIA+ no questionário diagnóstico, nenhum estudante assinalou essa opção de orientação sexual.

Quanto a categoria cor da pele ou raça, os dados coletados pelo questionário apontaram para uma presença majoritária de pardos com 64,3% dos estudantes, seguido de 21,4% de brancos, 7,1% de amarelos e 3,6%, respectivamente, de pretos e indígenas.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes: idade, sexo e raça

Faixa etária	(%)
<i>Entre 13 – 15</i>	85,7
<i>Entre 16 – 18</i>	14,3
<hr/>	
Definição do sexo	(%)
<i>Feminino</i>	50,0
<i>Masculino</i>	50,0
<i>LGBTQIA+</i>	0,0
<hr/>	
Cor da pele ou raça	(%)
<i>Pardos</i>	64,3
<i>Branços</i>	21,4
<i>Amarelos</i>	7,1
<i>Indígenas</i>	3,6
<i>Amarelo</i>	3,6

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

O questionário diagnóstico, ainda na parte da coleta de dados do perfil socioeconômico dos estudantes, verificou que a maioria dos estudantes do 1ª Série “A” do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira são membros de famílias com renda de até 1 (um) salário-mínimo, o que corresponde a 67,9% dos estudantes dessa série. Com uma renda familiar de até 2 (dois) salários-mínimos tem-se 25%. E apenas 7,1% dos estudantes vivem em famílias com renda familiar superior a 2 (dois) salários-mínimos. Esses dados sobre a renda familiar média dos estudantes justificariam um outro dado do questionário diagnóstico: os beneficiários de programas sociais de distribuição de renda. Nesse quesito, 85,7% dos estudantes da 1ª Série “A” disseram ter na família algum membro beneficiário de programa de distribuição de renda.

Por fim, o questionário diagnóstico procurou coletar dados referentes ao grau de escolaridade nas famílias dos estudantes, bem como sobre a orientação religiosa dos mesmos. No que se refere ao grau de escolaridade na família 21,4% dos estudantes disseram conviver com algum membro familiar que possui o Ensino Fundamental incompleto, já 10,7% dos estudantes afirmaram conviver com algum membro familiar com o Ensino Fundamental completo. Ainda 25% dos estudantes da 1ª Série “A” afirmaram conviver com algum membro familiar que possui o Ensino Médio incompleto, já 28,6% dos estudantes disseram conviver com algum membro familiar com o Ensino Médio completo. Em relação ao Ensino Superior, 3,6% dos estudantes disseram conviver com algum membro familiar que possui o Ensino Superior incompleto e 10,7% afirmaram conviver com algum membro familiar com o Ensino

Superior completo. Assim, verificou-se que 85,7% dos estudantes da 1ª Série “A” convivem com familiares que possuem, completa ou incompletamente, a Educação Básica. No que tange a orientação religiosa verificou-se os seguintes dados a partir da aplicação do questionário diagnóstico: católicos-romanos (39,3%), evangélicos (53,6%), religiões afro-brasileiras (3,6%) e outras formas de religiosidades (3,6%). Portanto, consiste numa turma majoritariamente orientada pela tradição judaico-cristã.

Tabela 2 – Perfil dos estudantes: renda familiar, programas sociais, escolaridade e religião

Renda familiar	(%)
<i>Até 1 salário-mínimo</i>	67,9
<i>Até 2 salários-mínimos</i>	25,0
<i>Acima 2 salários-mínimos</i>	7,1
Beneficiário de programas sociais	(%)
<i>Sim</i>	85,7
<i>Não</i>	14,3
Escolaridade familiar	(%)
<i>Fundamental incompleto</i>	21,4
<i>Fundamental completo</i>	10,7
<i>Ensino médio incompleto</i>	25,0
<i>Ensino médio completo</i>	28,6
<i>Ensino superior incompleto</i>	3,6
<i>Ensino superior completo</i>	10,7
Religião	(%)
<i>Católicos-romanos</i>	39,3
<i>Evangélicos</i>	53,6
<i>Umbanda e candomblé</i>	3,6
<i>Outras religiosidades</i>	3,6

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

2.2.2.3 – Perfil dos estudantes sobre temas relacionados à pesquisa

Na parte do questionário diagnóstico que tratou de temas relacionados a pesquisa em tela foram elaboradas 10 (dez) questões objetivas de múltipla escolha, sendo as duas primeiras relativas a experiência dos estudantes com as aulas de filosofia e as 8 (oito) questões restantes relacionadas a temas da pesquisa em si. As questões postas foram as seguintes na ordem que segue:

1. Como você avalia sua experiência com as aulas de filosofia nesta escola?

Muito boa Boa Regular Péssima Não tive

2. Que assuntos você lembra de ter estudado nas aulas de filosofia? (pode marcar mais de uma opção)

Mitos Pré-socráticos Ética Religião Política África Racismo
 Feminismo Ciência Outros: _____

3. O que você acha da presença dos estudos sobre a história da África no currículo escolar?

Muito bom Bom Regular Péssimo Não tenho uma opinião

4. Você considera que sua visão religiosa influencia sua opinião sobre a cultura de outras pessoas?

Influencia muito Influencia Regular Influencia pouco Não influencia

5. Você já foi influenciado/a a favor ou contra em relação a uma pessoa por conhecer a religião dela?

Sempre Algumas vezes Nunca

6. Você já sofreu algum tipo de intolerância, discriminação ou preconceito por causa da sua orientação religiosa?

Sempre Algumas vezes Nunca

7. Na sua opinião, personagens mitológicos como Tupã (mitologia indígena) e Olodumaré (mitologia iorubá) são:

Deuses Semi-deuses Seres sobrenaturais Demônios Desconheço

8. Na sua opinião, fazer com que crianças e adolescentes tenham contato com as histórias sobre os orixás e as divindades das mitologias africanas na escola seria uma forma eficiente de combater a intolerância religiosa na sociedade?

Muito eficiente Eficiente Pouco eficiente Nada eficiente

9. Se na sua família existem pessoas com diferentes orientações religiosas, como você avalia sua convivência com elas:

Muito boa Boa Regular Ruim Muito ruim

10. Você teria interesse em adquirir conhecimento sobre outras orientações religiosas?

Tenho muito interesse

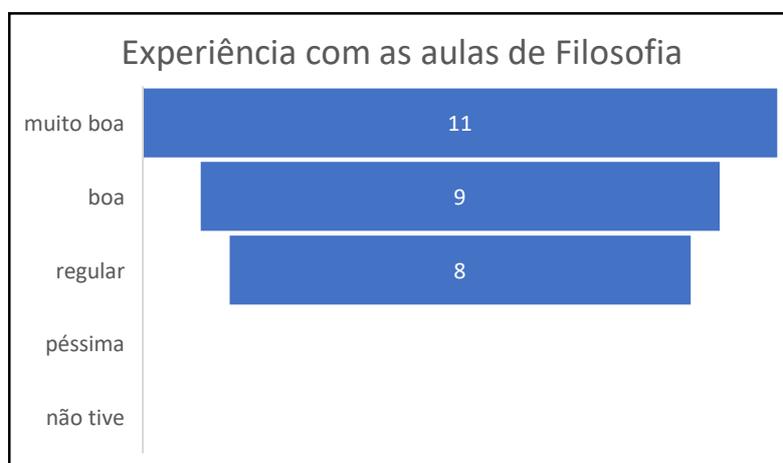
Tenho interesse

Tenho pouco interesse

Não tenho interesse

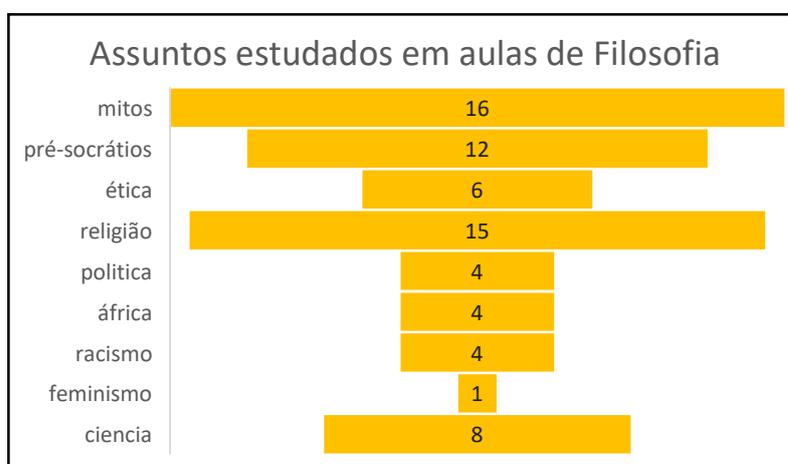
O questionário diagnóstico abordou, inicialmente, as impressões dos estudantes da 1ª Série “A” da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira acerca do componente curricular de Filosofia. Essas impressões levam em consideração o fato desses estudantes serem egressos do Ensino Fundamental, bem como de alguns deles eventualmente serem oriundos de outras instituições de ensino.

Portanto, refere-se as impressões dos estudantes acerca do componente curricular de Filosofia até o momento da aplicação do questionário diagnóstico: 39,3% dos estudantes afirmaram ter uma experiência “muito boa”, 32,1% disseram ter uma experiência “boa” e 28,6% afirmaram ter uma experiência regular com o componente curricular de Filosofia.



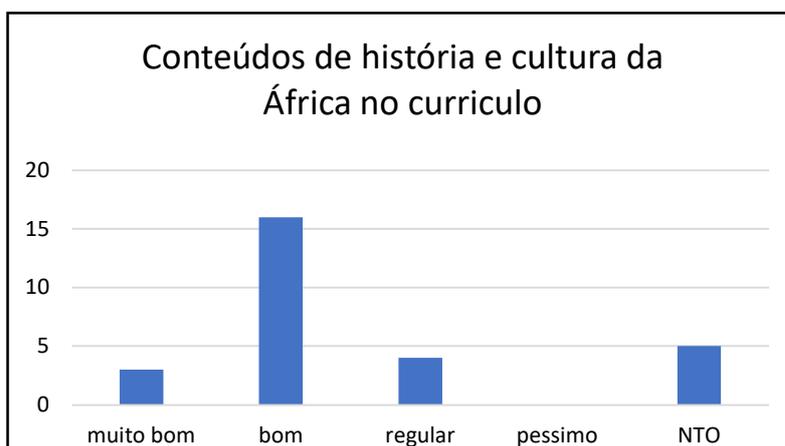
Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Uma questão subsequente a experiência dos estudantes com a disciplina de Filosofia foi sobre quais assuntos os estudantes lembravam ter estudado nas aulas de filosofia. Nessa questão os estudantes poderiam assinalar mais de uma alternativa como resposta.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Em relação a terceira questão *“O que você acha da presença dos estudos sobre a história da África no currículo escolar?”* verificou-se “muito bom” para 10,7% dos estudantes, “bom” para 57,1%, “regular” para 14,3%, e 17,9% disseram não ter uma opinião para a questão apresentada.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Quando perguntados *“Você considera que sua visão religiosa influencia sua opinião sobre a cultura de outras pessoas?”* constatou-se que 14,3% dos estudantes responderam que “influencia muito”, já para 17,9% “influência”, enquanto para 17,9% dos estudantes a influência da sua orientação religiosa é “regular”, 14,3% “influencia pouco” e para 35,7% consideram que sua orientação religiosa não influencia em nada sua opinião sobre a cultura do outro.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

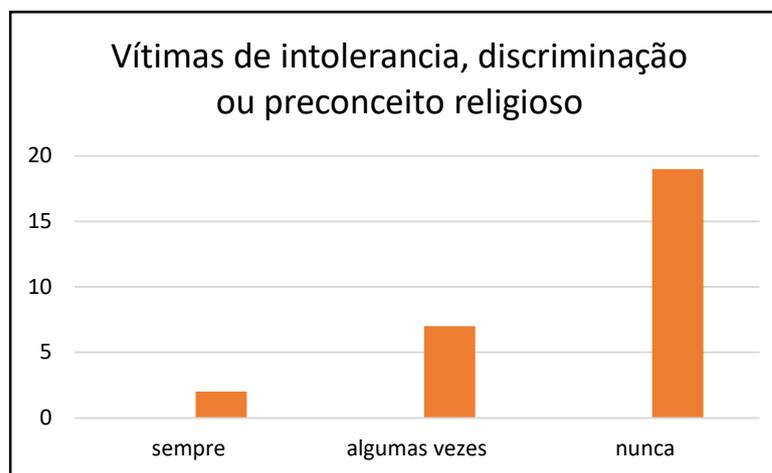
Uma outra questão levantada na pesquisa, através do questionário diagnóstico, foi *“Você já foi influenciado(a) a favor ou contra em relação a uma pessoa por conhecer a religião dela?”*. Para essa questão, 7,1% dos estudantes afirmaram que influencia “sempre”,

28,6% disseram que já foram influenciado “algumas vezes” e para 64,3% dos estudantes da 1ª Série “A” afirmaram que “nunca” foram influenciados a favor ou contra uma pessoa após descobrir a orientação religiosa a que pertence.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

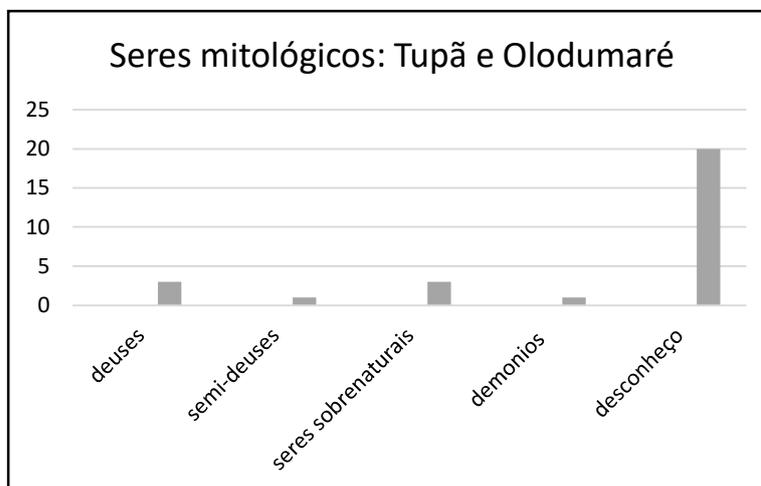
A próxima questão do questionário diagnóstico tratou se ***“Você já sofreu algum tipo de intolerância, discriminação ou preconceito por causa da sua orientação religiosa?”***. Nesse quesito, 7,1% afirmaram que “sempre” sofrem com algum tipo de intolerância, discriminação ou preconceito por causa da sua religião. 25% disseram que “algumas vezes” já foram alvo desse tipo de comportamento. Enquanto 67,9% dos estudantes afirmaram “nunca” terem sido alvo de intolerância, discriminação ou preconceito religioso.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

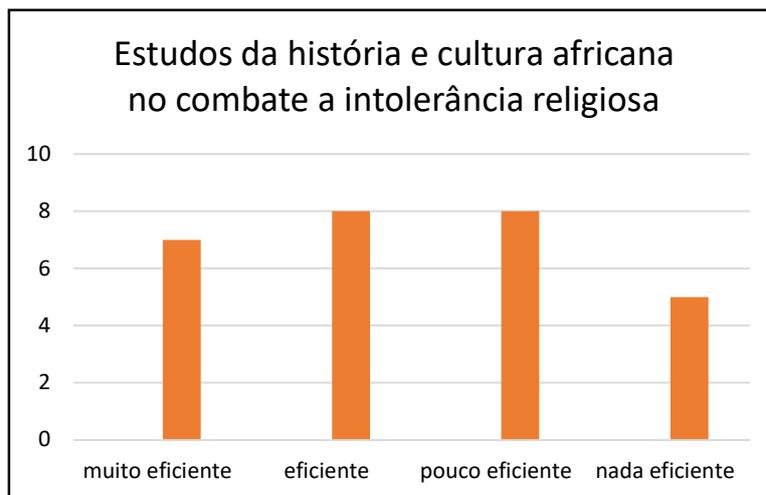
Como a pesquisa, ora em tela, trata de apresentar aos estudantes a mitologia afro-brasileira, procurou-se no questionário diagnóstico verificar a percepção dos estudantes para o tema com a seguinte questão ***“Na sua opinião, personagens mitológicos como Tupã (mitologia indígena) e Olodumaré (mitologia iorubá) são:”***. Tupã e Olodumaré são considerados “deuses” para 10,7%, “semi-deuses” para 3,6%, “seres sobrenaturais” para 10,7%, “demônios”

para 3,6% e 71,4% dos estudantes afirmaram desconhecer esses personagens mitológicos. Esse último dado aponta para a realidade de um povo que desconhece sua própria história e cultura, e conseqüentemente para mais um desdobramento do apagamento colonial.



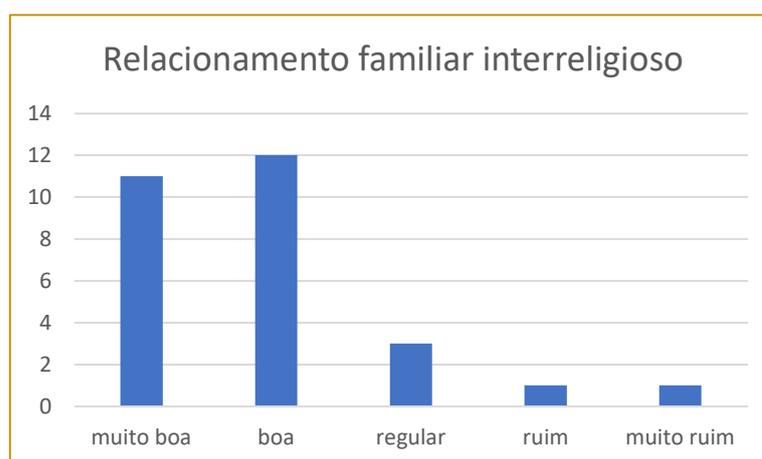
Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A pesquisa, por meio do questionário diagnóstico, também quis saber dos estudantes da 1ª Série “A” se **“Na sua opinião, fazer com que crianças e adolescentes tenham contato com as histórias sobre orixás e as divindades das mitologias africanas na escola seria uma forma eficiente de combater a intolerância religiosa na sociedade?”**. 25% dos estudantes consideram esse contato “muito eficiente” para o combate a intolerância religiosa na sociedade e 28,6% consideram “eficiente”. Já para 28,6% e 17,9% consideram, respectivamente, “pouco eficiente” e “nada eficiente”. Nesse quesito, os dados coletados revelaram uma turma dividida quanto a eficiência do contato e do estudo das mitologias indígenas e afro-brasileira na escola. Considerando as opções “muito eficiente” e “eficiente” juntas, 53,6% da turma acredita que o contato com as mitologias indígenas e afro-brasileira é um possível caminho para o combate a intolerância religiosa. Por outro lado, considerando as opções “pouco eficientes” e “nada eficiente” juntas, 46,4% da turma não acredita que o combate a intolerância religiosa na sociedade seja alcançado pelo contato na escola com conteúdos curriculares que abordem as mitologias indígenas e afro-brasileira.



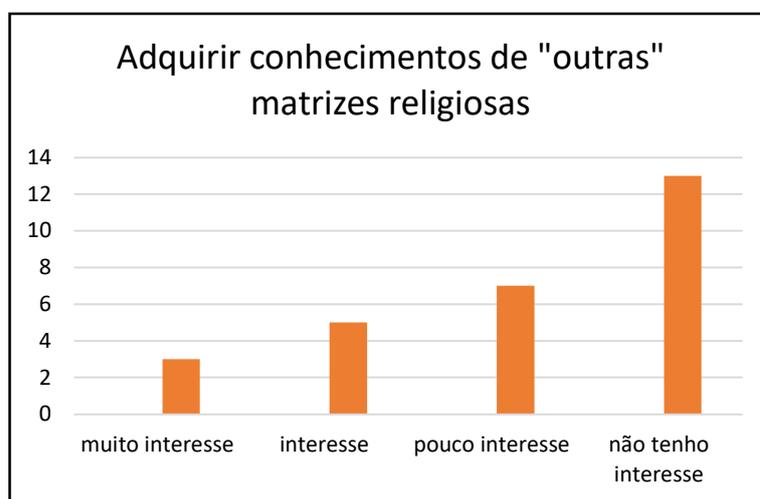
Fonte: Elaborada pelo pesquisador

O penúltimo quesito do questionário diagnóstico aplicado na 1ª Série “A” tratou sobre a convivência dos estudantes no ambiente familiar com pessoas de diferentes orientações religiosas, formulando a questão da seguinte forma: ***“Se na sua família existem pessoas com diferentes orientações religiosas, como você avalia sua convivência com elas?”***. Para 39,3% dos estudantes a convivência é considerada “muito boa”, enquanto 42,9% consideram a convivência com pessoas de outras orientações religiosas como “boa”. Já 10,7% afirmam desfrutar de uma convivência “regular” e apenas 3,6% disseram possuir uma convivência considerada “ruim” ou “muito ruim”, respectivamente, com pessoas de outras orientações religiosas. Embora os estudantes que se autodeclararam seguidores da religião afro-brasileira também ser de 3,6% (ver tabela 2), o dado coletado nesse item não se refere a estes estudantes. Aqueles que afirmaram possuir um convívio “ruim” e “muito ruim” com familiares de outras orientações religiosas são, respectivamente, um católico-romano e o outro evangélico. Cautelosamente, o dado deve apontar para a dificuldade de convivência entre seguidores dessas duas orientações religiosas em si.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Por fim, o questionário diagnóstico da pesquisa “Ensino de filosofia como estratégia de combate a intolerância religiosa” buscou levantar dados sobre o possível interesse dos estudantes da 1ª Série “A” em ter acesso a conhecimentos relativos a outras orientações religiosas distintas das suas. A questão formulada foi **“Você teria interesse em adquirir conhecimento sobre outras orientações religiosas?”**. 10,7% disseram ter “muito interesse”, 17,9% manifestaram “interesse”, 25% afirmaram possuir “pouco interesse” e 46,4% disseram “não tenho interesse” em adquirir conhecimentos sobre orientações religiosas distintas das suas. Percebe-se que a maioria absoluta da turma da 1ª Série “A” demonstra pouco ou nenhum interesse em conhecimentos de orientações religiosas diferentes da sua, na ordem de 71,4%.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

2.2.2.4 – Ponderações sobre os dados do questionário diagnóstico

a) Análise das questões 3 e 8 do questionário diagnóstico entre católicos-romanos e evangélicos

A partir das respostas dadas pelos estudantes no questionário diagnóstico foi possível proceder uma leitura mais atenta para alguns dados, julgados por este pesquisador, importantes. Analisamos as respostas da questão 3 (a presença dos estudos da história e cultura africana no currículo) e da questão 8 (estudo do mitos indígenas e afro-brasileiros como forma de combater a intolerância religiosa) e assim verificou-se que, embora 67,8% dos estudantes acreditem ser “muito bom” e “bom” a presença dos estudos da história e cultura da África no currículo escolar, apenas 53,6% acreditam que o contato com as mitologias afro-brasileiras, por

parte de crianças e adolescentes, seja um recurso eficiente para o combate a intolerância religiosa.

Tabela 3 – Análise das questões 3 e 8

Questão 3	(%)
<i>Muito bom</i>	10,7
<i>Bom</i>	57,1
Questão 8	(%)
<i>Muito eficiente</i>	25,0
<i>Eficiente</i>	28,6

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

No escopo da pesquisa, buscou-se analisar as respostas dadas pelos estudantes da 1ª Série “A” às questões 3 e 8, agora relacionando-as especificamente com as orientações religiosas autodeclaradas pelos estudantes. Como foi verificado no perfil socioeconômico dos estudantes, 92,9% se autodeclararam pertencer a orientações religiosas da tradição judaico-cristã. Desse total, 42,3% se autodeclararam católicos-romanos (11 estudantes) e 57,8% (15 estudantes) se autodeclararam evangélicos e apenas 3,6% se autodeclararam, respectivamente, da umbanda e candomblé (1 estudante) e de outras formas de religiosidades (1 estudante).

Na análise das questões 3 e 8 entre os estudantes que se autodeclararam católico-romanos, 81,8% declaram ser a presença de estudos sobre a história e a cultura da África no currículo “bom” ou “regular”, enquanto 18,2% declaram “não ter opinião” sobre essa questão. Quando a questão 8 do questionário diagnóstico é o objeto de análise entre os estudantes católicos-romanos, 55,6% afirmaram ser o contato com os mitos afro-brasileiros, por parte de crianças e adolescentes, um recurso “muito eficiente” ou “eficiente” para o combate à intolerância religiosa, enquanto 44,4% disseram que este recurso é “pouco ou nada eficiente” para o combate à intolerância religiosa. Já os 18,2% dos estudantes católicos-romanos que declaram não ter nenhuma opinião sobre a presença de estudos sobre a história e cultura na África no currículo escolar, sobre a questão 8 declaram ser o contato com os mitos afro-brasileiros “muito eficiente” para o combate à intolerância religiosa na sociedade.

Quando análise versa sobre a questão 3 entre os estudantes evangélicos, 80% afirmaram ser “muito bom”, “bom” ou “regular” a presença do estudo da história e da cultura da África no currículo escolar, e 20% disseram não ter uma opinião sobre a questão. Por sua vez, ao analisar a questão 8 entre os estudantes evangélicos, 46,7% afirmaram que o contato de crianças e adolescentes com os mitos afro-brasileiros é um recurso “muito eficiente” ou

“eficiente” para o combate à intolerância religiosa na sociedade. Para 40% este é um recurso “pouco eficiente” para o combate à intolerância religiosa e para 13,3% é um recurso em “nada eficiente”. Os 20% dos estudantes evangélicos que declaram não ter nenhuma opinião sobre a presença de estudos sobre a história e cultura na África no currículo escolar, sobre a questão 8, apenas 2 estudantes declaram ser o contato com os mitos afro-brasileiros “pouco eficiente” para o combate a intolerância religiosa e 1 estudante afirma ser “eficiente” tal contato para o combate à intolerância religiosa na sociedade.

Tabela 4 – Análise das questões 3 e 8 entre os estudantes evangélicos

Católicos	
Questão 3	(%)
<i>Bom ou regular</i>	81,8
<i>Não tem opinião</i>	18,2
Questão 8	(%)
<i>Muito eficiente ou eficiente</i>	55,6
<i>Pouco ou nada eficiente</i>	44,4
Evangélicos	
Questão 3	(%)
<i>Muito bom, bom ou regular</i>	80,0
<i>Não tem opinião</i>	20,0
Questão 8	(%)
<i>Muito eficiente ou eficiente</i>	46,7
<i>Pouco eficiente</i>	40,0
<i>Nada eficiente</i>	13,3

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

b) Análise das questões 3 e 10 do questionário diagnóstico entre católicos-romanos e evangélicos

Ainda foi possível empreender, partir das respostas dadas pelos estudantes no questionário diagnóstico, outra leitura mais atenta sobre as questões 3 (a presença dos estudos da história e cultura africana no currículo) e 10 (o interesse dos estudantes em adquirir conhecimentos sobre orientações outras orientações religiosas). O objetivo aqui era verificar como os estudantes que se autodeclararam participantes de orientações religiosas judaico-

cristsãs estariam receptivos a aquisiçãõ de conhecimentos sobre outras orientaçoẽs religiosas distintas das suas, sobretudo àquelas relacionadas aos mitos de matriz afro-brasileira.

Dos 67,8% dos estudantes acreditem ser “muito bom” e “bom” a presença dos estudos da história e cultura da África no currículo escolar, 30,7% estudantes afirmaram possuir “muito interesse” ou “interesse” em adquirir conhecimentos concernentes a orientaçoẽs religiosas distintas das suas, enquanto 69,2% afirmaram possuir “pouco interesse” ou “nãõ tenho interesse” em adquirir tais conhecimentos.

Tabela 5 – Análise das questões 3 e 10

Questão 3	(%)
<i>Muito bom</i>	10,7
<i>Bom</i>	57,1
<hr/>	
Questão 10	(%)
<i>Muito interesse</i>	11,5
<i>Interesse</i>	19,2
<i>Pouco interesse</i>	26,9
<i>Nãõ tenho interesse</i>	42,3

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Conforme perfil socioeconômico cotejado nessa pesquisa, 92,6% se autodeclararam pertencer a orientaçoẽs religiosas da tradiçãõ judaico-cristã, sendo 42,3% (11 estudantes) de católicos-romanos e 57,8% (15 estudantes) de evangélicos. A partir desse dado empreendemos a análise das respostas dos estudantes católicos-romanos e evangélicos à questão 10 do questionário diagnóstico sobre a aquisiçãõ de conhecimentos sobre orientaçoẽs religiosas distintas das suas.

Dos 81,8% estudantes católicos-romanos que declararam ser a presença de estudos sobre a história e a cultura da África no currículo “bom” ou “regular”, 36,4% (4 estudantes) afirmaram ter “muito interesse” e “interesse” por adquirir conhecimentos sobre outras orientaçoẽs religiosas distintas da sua. Chama a atençãõ o fato de que 2 (dois) desses estudantes “nãõ tem opiniãõ” em relaçãõ à questão 3 sobre a presença da história e cultura da África no currículo escolar, enquanto os outros 2 (dois) considera “bom” ou “regular” à presença desse conteúdo no currículo escolar. Enquanto 63,7% afirmaram ter “pouco interesse” ou “nãõ tenho interesse” em adquirir conhecimentos relativos a outras orientaçoẽs religiosas. Em relaçãõ aos estudantes evangélicos, dos 80% que afirmaram ser “muito bom”, “bom” ou “regular” a presença do estudo da história e da cultura da África no currículo escolar, 33,3% declararam

possuir “muito interesse” ou “interesse” em adquirir conhecimentos relativos à orientações religiosas diferentes das que praticam. Enquanto 66,7% afirmaram “ter pouco interesse” ou “não tenho interesse” concernentes a esses conhecimentos de orientações religiosas diferentes da sua.

Tabela 6 – Análise das questões 3 e 10 entre os estudantes evangélicos

Católicos	
Questão 3	(%)
<i>Bom ou regular</i>	81,8
Questão 10	(%)
<i>Muito interesse ou interesse</i>	36,4
<i>Pouco interesse ou não tenho interesse</i>	63,7
Evangélicos	
Questão 3	(%)
<i>Muito bom, bom ou regular</i>	80,0
Questão 10	(%)
<i>Muito interesse ou interesse</i>	33,3
<i>Pouco interesse ou não tenho interesse</i>	66,7

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Posto isso, no próximo tópico abordaremos a aplicação da Sequência Didática intitulada “O caminho da mudança através dos mitos afro-brasileiros” enquanto produto educacional.

2.3 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “O Caminho da Mudança através dos mitos afro-brasileiros”

A proposta de Sequência Didática (SD) que resulta da pesquisa *Ensino de Filosofia como estratégia de combate a intolerância religiosa*, consiste na abordagem dos mitos afro-brasileiros nas aulas do componente curricular de Filosofia, desenvolvida na turma do 1ª Série “A” da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira. A ideia que norteou o desenvolvimento da Sequência Didática era apresentar aos discentes os mitos afro-brasileiros como narrativas potencialmente capazes para transmitir valores e princípios de vida presentes na cultura afro-brasileira. Enquanto produto educacional, a Sequência Didática

pretender melhorar a prática do ensino a partir da organização e planejamento deste com objetivos e fins pré-estabelecidos e que devem ser alcançados nas etapas ou momentos definidos.

Vários são os autores a oferecer definições e finalidades para a Sequência Didática, enquanto produto educacional. Um clássico nessa abordagem é a obra *A Prática Educativa – Como Ensinar*, do educador espanhol Antoni Zabala. Segundo ele, a Sequência Didática integra as propostas metodológicas que são determinadas por uma série ordenada e articulada de atividades capazes de formar uma unidade didática (Zabala, 1998, p. 53). Segundo nosso autor, fundamental para esse processo, dentre outras variáveis, são as intenções educacionais que devem nortear a definição dos conteúdos da aprendizagem, bem como do papel das atividades que serão propostas. Segundo ele,

[...] a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem e devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que a justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem (Zabala, 1998, p. 54).

Além de Zabala, outra definição de Sequência Didática é aquela oferecida pela professora Maria Marly Oliveira, para quem a Sequência Didática,

É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para a delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem. (Oliveira, 2013, p. 39 apud Ferreira, 2020, p. 52).

Conforme Ferreira, a Sequência Didática proposta pela professora Maria Marly Oliveira, teria como objetivo a construção de novos conhecimentos a partir do desenvolvimento de alguns passos que compõe o **Primeiro Bloco de Atividades** e que consistiram: 1) na definição do tema e do componente curricular, bem como a aplicação de uma primeira atividade ao discente para que este registre seu conhecimento inicial sobre o assunto; 2) oportunizar um momento para que a turma/classe se organizem em pequenos grupos; 3) eleição de um líder para cada grupo formado, onde a reunião desses líderes formarão outro grupo; e 4) conclusão da primeira sequência de atividades elaborando um tema para o estudo. Já no contexto do **Segundo Bloco de Atividades** ter-se-ia os seguintes passos: 1) desenvolvimento do embasamento teórico sobre o assunto; e 2) o fechamento do tema por meio do desenvolvimento de uma atividade que pode ser um seminário, confecção de poster ou outras (Ferreira, 2020, p. 53).

Dessa forma, a Sequência Didática proposta pela professora Maria Marly Oliveira apresenta-se como um conjunto de atividades em sequência com objetivos e finalidades bem definidos e de pleno conhecimento por parte tanto do docente como do discente, a fim de ser um produto educacional capaz de construir conhecimento e novos saberes. Segundo Ferreira, essa proposta de Sequência Didática guarda uma positiva relação com a natureza do ensino da filosofia, pois é capaz de “proporcionar a leitura, discussão, reflexão, indagação e o ambiente dialogado” (Ferreira, 2020, p. 53) em relação aos conteúdos de natureza filosófica.

2.3.1 – Aplicando a Sequência Didática “Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros”

A implementação da Sequência Didática “Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros” (ver Apêndice A) que promoveu a abordagem dos mitos afro-brasileiros, foi desenvolvida na turma da 1ª Série “A” foi organizada entre os dias 03/07/2024 e 09/07/2024 em aulas de 45 minutos, gentilmente cedidas por professores de outros componentes curriculares. Esse recurso se fez necessário tendo em vista ser a carga horária do componente curricular de Filosofia, no Ensino Médio, de apenas 1 hora/aula semanal. A aplicação da Sequência Didática transcorreu da seguinte forma:

Aula do dia 03/07/2024

O primeiro momento consistiu na **Apresentação do tema** por meio do esclarecimento que aquela Sequência Didática é um produto educacional que integra a pesquisa de mestrado profissional de filosofia, intitulada *Ensino de Filosofia como estratégia de combate à intolerância religiosa*, e que versa sobre uma proposta de estudo dos mitos afro-brasileiros que foram trazidos pelos negros escravizados. Após esse momento, houve a **Aproximação temática** que consistiu na aplicação de uma atividade (ver Apêndice C) em que os estudantes tiveram a oportunidade de registrar em formato de texto e/ou desenho seu imaginário sobre o continente africano.

Seguiu-se a **Contextualização**, que foi realizada após a aproximação temática, e que consistiu numa apresentação de *slide (powerpoint)* sobre informações de diversas naturezas acerca do continente africano (localização geográfica, dados demográficos, renda per capita, etc.), bem como dos povos yorubá que chegaram ao Brasil pelo processo da escravização, trazendo consigo sua cultura e, particularmente, o candomblé como religião africana, que conservou e transmitiu os mitos afro-brasileiros a serem estudados pela Sequência Didática.

Por fim, houve o momento da **Exibição de vídeo** que era parte integrante do tópico anterior, sobre a contextualização, e teve como objetivo apresentar aos estudantes a religião do Candomblé. O título do vídeo é “Candomblé – A religião dos Orixás” e foi acessado a partir da plataforma do *Youtube* pelo endereço < <https://www.youtube.com/watch?v=j5oXPqLDzFE>>

Aula do dia 04/07/2024

No segundo dia da aplicação da Sequência Didática, a aula começou com uma retomada de algumas ideias da aula anterior, sendo logo em seguida realizado o momento da **Problematização**. O objetivo aqui era instigar os estudantes, por meio de questões norteadoras, às condições para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento, e a partir daí orientá-los a expor tais reflexões e pensamentos no momento da construção das respostas que cada um, individualmente ou em grupo, deveriam dar nas atividades propostas pela Sequência Didática.

Instigados pelo momento da problematização, os estudantes foram levados ao **Primeiro Bloco de Atividades**, que consistiu na realização de atividades relacionadas ao mito afro-brasileiro intitulado *A transformação da Conquén*, ou *A transformação da Galinha d'angola* (ver Apêndice D), que fora extraído da obra *Mitos Afro-Brasileiros e Vivências Educacionais*, da professora Vanda Machado colaboradora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Esse primeiro bloco de atividades foi desenvolvido nas seguintes fases: a) **Leitura individual e silenciosa** – inicialmente os estudantes foram orientados a proceder uma leitura particular e silenciosa – na medida do possível -, e, também que eles fossem percebendo que partes da narrativa mobilizava suas atenções. Foi delimitado o tempo de 10 minutos para essa leitura; b) **Leitura coletiva** – na sequência, após a leitura individual e silenciosa, aos estudantes foi proposta uma leitura coletiva da narrativa da *Conquén*, onde cada estudante espontaneamente dava continuidade à leitura da passagem anterior onde o estudante anterior havia parado. A fim de “quebrar” a timidez e resistência para a leitura em voz alta, coube ao professor facilitador o início da leitura; e c) **Socializando as impressões da leitura** – munidos com a leitura individual/silenciosa e com a leitura coletiva, inaugurou-se um momento na aula para que os estudantes socializassem suas impressões sobre a narrativa, “*A transformação da Galinha d'angola*”. Mediado pelo professor, o debate e a socialização das impressões versaram sobre: mudança de atitudes, desenvolver a capacidade de se comunicar melhor, a comunicação como veículo para melhorar a vida coletiva e a responsabilidade que cada um possui sobre o que fala e faz.

Após a socialização das impressões sobre o mito, passou-se ao momento da **Produção da Atividade** que consistiu na aplicação de atividade (ver Apêndice E) relacionada ao texto da narrativa. Esta atividade consistiu em duas fases. Na primeira fase, foi entregue aos estudantes, uma atividade impressa com duas questões dissertativas, para que eles respondessem, sendo elas “Questão 01 – O que chamou sua atenção na história ‘A transformação da Conquén’” e “Questão 02 – Que lições ou aprendizagens você adquiriu com essa história?”. As respostas dessa atividade, sobretudo aquelas relacionadas a Questão 02, estão consolidadas no Questionário de Avaliação dos Resultados. Esta atividade foi aplicada e devolvida no mesmo dia da aula.

Na segunda fase, a atividade consistiu na construção coletiva de um mural, a partir de uma produção artística (desenho) dos estudantes. Para tanto, o texto da narrativa foi dividido em quatro partes e, conseqüentemente, distribuído aos quatro grupos de estudantes que foram formados. O professor explicou a que cada grupo iria produzir um desenho relativo à sua parte da narrativa, de modo que no final da atividade, seria feita a junção dos quatro desenhos a fim de ilustrar a totalidade do mito narrado no texto, “A transformação da Conquén”. Por ser necessário mais leituras do texto, a fim de os estudantes se apropriarem melhor da narrativa para a produção dos desenhos, a devolutiva dessa atividade ficou fixada para data posterior.

Aula dos dias 05 e 08/07/2024

Na terceira aula foi desenvolvida a parte teórica da Sequência Didática onde os estudantes tiveram contato com conhecimentos relativos aos mitos afro-brasileiros. Por se tratar de uma única aula de 45 minutos, o conteúdo relativo à aula sobre o embasamento teórico da Sequência Didática foi dividido em duas aulas.

A ideia aqui era promover um maior aprofundamento do tema, a partir do conhecimento da mitologia afro-brasileira. Utilizou-se como fonte principal para o desenvolvimento dessa parte teórica da Sequência Didática a obra *Òrun – Àiyé: o encontro de dois mundos – o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra*, do historiador brasileiro José Beniste. Os conteúdos foram apresentados em formato de slides (ver Apêndice F) com a seguinte organização em tópicos: *O sistema de crenças yorubá, o panteão yorubá e os valores éticos e morais da tradição yorubá*.

No que tange ao conteúdo **O sistema de crenças yorubá**, procurou-se destacar nesse tópico a importância da oralidade na transmissão e conservação das narrativas mitológicas, bem como o papel dos *Griots* enquanto contadores de histórias que cristalizam em si a sabedoria e a ancestralidade. Buscou-se apresentar os *Griots* como símbolos da oralidade africana e

“bibliotecas vivas”, cuja atuação é fundamental na formação das novas gerações, numa organização social que valoriza a transmissão oral do conhecimento. Sua memória garante à comunidade a interligação entre passado, presente e futuro.

Ainda sobre o sistema de crenças yorubá, também se verificou pertinente oportunizar aos estudantes o conhecimento sobre *Os elementos da tradição oral dos yorubas*. Uma vez garantida a informação de que os relatos mitológicos da cultura yorubá são transmitidos com base na oralidade, procurou-se apresentar aos estudantes os elementos que compõe aquilo que se “costumou chamar de TRADIÇÃO ORAL” (Beniste, 2023, p. 20). Mesmo que não de forma exaustiva, apresentamos o “Corpo das Tradições Orais” yorubá como: ODU (Signos de Ifá) – que são os signos de Ifá que orientam a vida tanto em relação as “ocorrências comuns” como em relação as “respostas a sérios enigmas” (Beniste, 2023, p. 21); ILANA ISIN (Liturgia) – são os símbolos e ritos que compõe uma cerimônia e destinam-se a comunicação entre um praticante com os objetos de adoração (Beniste, 2023, p. 21). ORIN (Canticos) – narrativas que, ao contar as histórias dos antepassados e exaltar as divindades, “revelam o pensamento doutrinário e filosófico” dos yorubás (Beniste, 2023, p. 22); EDE (Linguagem) – que consiste na preservação do idioma original como forma de resistência a interferência nas tradições (Beniste, 2023, p. 23); e ÒWE (Provérbios) – as sentenças morais que ensinam exemplos de vida capazes de inspirar comportamentos e a disciplina (Beniste, 2023, p. 23).

Como dito anteriormente, não pretendeu-se apresentar de forma exaustiva os elementos que compõe o Corpo das Tradições Orais. Antes, o objetivo era apresentar esse corpo de tradições como estrutura organizada de conhecimento e práticas rituais que ao organizarem a religião dos yorubás – conservada no Brasil pelo Candomblé – são capazes de conferir sentido e uma interpretação de mundo.

Após a apresentação do sistema de crença yorubá, a exposição deteve-se sobre **O Panteão Yorubá**. Esse conteúdo foi dividido em dois momentos. No primeiro foi feita uma apresentação do *Ser Supremo: Olórun ou Olódumaré* da mitologia yorubá. Da mesma forma que na apresentação do Corpo de Tradições Orais, aqui também não havia a pretensão de ser uma apresentação exaustiva acerca de *Olórun ou Olódumaré*, mas uma apresentação aos estudantes dos nomes do Ser Supremo e dos seus significados, bem como seus atributos de Criador, Rei, Juiz, Onipotente, Imortal, Único, Onisciente e Sagrado.

Após esse momento, seguiu-se o tópico *Orixás: quem são e sua função*, tendo como objetivo apresentar aos estudantes a ideia de que na mitologia yorubá e, conseqüentemente, no Candomblé, o mundo está organizado hierarquicamente em níveis: o Òrun e o Àiyé. Nos tempos

inmemoriais esses níveis estavam unidos, mas em função da “falta” cometida por um ser humano – o mito “Obatalá separa o Céu da Terra” (Prandi, 2001, p. 514-516) – essa unidade e harmonia primordial teria sido rompida.

Dessa forma, apresentou-se aos estudantes, os Orixás como sendo “mediadores” entre o Òrun e os seres humanos que habitam no Àiyé. Por meio dos Orixás, os homens têm acesso aos bens de Olórun. Esses bens consistem nas forças da Natureza e nas atividades humanas dispensadas por Olórun aos seres humanos. Os Orixás apresentados aos estudantes foram: Ifá, Oxalá, Oduduwa, Iemanjá, Xangô, Yansã, Oxum, Obá, Ogum, Oxossi, Omulu, Nanã, Ossaim e Exu.

Por fim, a parte teórica da Sequência Didática voltou-se para os *Valores éticos e morais da tradição yorubá*. Nesse ponto da apresentação, procurou-se destacar que as narrativas míticas yorubá são veículos de comunicação de valores morais e, conseqüentemente, são fortes recursos para a formação dos indivíduos. Buscou-se dar destaque a relação inseparável entre religião e ética, bem como ressaltar que para além de classificar valores morais, os mitos presentes nas religiões afro-brasileiras fornecem a motivação para praticá-los.

Como todas as demais manifestações religiosas, as de matriz afro-brasileira alicerçadas nas narrativas mitológicas yorubá, também fornecem padrões de comportamento definido, como por exemplo: a) “coisas proibidas” (ÈWÒ) que refere-se a “tudo aquilo contrário à natureza humana, aos òrìsà e a Deus” (Benist, 2023, p. 172); b) caráter (ÌWÀ) que é definido como “o mais importante de todos os valores morais e o maior dos atributos do homem”⁷ (Beniste, 2023, p. 175); c) bondade (OORE) que envolve a hospitalidade e a generosidade que tanto agrada e conta com a aprovação dos demais indivíduos e das divindades (Beniste, 2023, p. 177); d) verdade ou integridade, ressalta a importância de ser correto na vida, são duas virtudes morais essenciais para a tradição yorubá (Beniste, 2023, p. 178). Seu oposto é a vida hipócrita; e e) cuidado é um dos elementos que distingue o caráter positivo do indivíduo, principalmente o cuidado com as mulheres e os idosos (Beniste, 2023, p. 179).

Aula do dia 09/07/2024

O último dia da aplicação da Sequência Didática, **“Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros”**, foi destinado ao **Segundo Bloco de Atividades** que

⁷ É muito importante destacar que nas religiões afro-brasileiras – em especial no candomblé –, junto ao caráter (ÌWÀ), outro valor moral fundamental é o cuidado e o respeito com a natureza, traduzido no ditado “sem folha não há orixá” – kò sí ewé, kò sí òrìsà. E esse cuidado e respeito pela natureza se constitui em valor moral em virtude da interação das folhas (natureza) com a vida cotidiana dos indivíduos.

consistiu na realização de atividades relacionadas ao mito afro-brasileiro intitulado *Nanã fornece a lama para a modelagem do homem* (ver Apêndice G). O texto do referido mito a ser trabalhado pelos estudantes, foi extraído da obra *Mitologia dos Órixas* (2001, p. 196-197) do sociólogo e professor Reginaldo Prandi. Após uma breve exposição, a fim de reforçar a ideia de que os mitos representam um conjunto de ensinamentos provenientes das experiências do desenvolvimento humano, bem como conservam e transmitem valores e atitudes que servem para orientar e condicionar padrões de comportamento dentro de uma coletividade, o texto foi distribuído entre os estudantes para, semelhante a estratégia adotada no mito, *A transformação da Conquén* ou *Galinha d'Angola*, realizarem uma leitura individual/silenciosa e depois uma leitura coletiva.

Depois que as leituras foram feitas, iniciou-se um momento de discussão e socialização das impressões do texto. De forma coletiva, algumas das ideias foram destacadas a partir da leitura do mito. A primeira refere-se à *valorização da mulher*. Nanã é um Órixa feminino identificada com a *lama* (Prandi, 2001, p. 196). A lama que utilizada para a modelagem do homem, torna Nanã símbolo da fertilidade e da geração, o que revelava a centralidade da figura feminina na cultura yorubá.

Uma vez que o homem é moldado a partir da lama e dada sua maleabilidade, esta sugere ser o homem um ser que está em constante processo de mudança e transformação. A segunda ideia extraída da leitura do mito refere-se à *valorização do idoso*. Sempre descrita como uma *mulher velha*, Nanã carrega consigo a *memória ancestral* sendo identificada com a sabedoria e a maturidade. Nesse sentido, sua imagem é associada a figura da *avó* que possui um amor duplamente maternal, que é fonte de carinho, que fornece conselhos, que ensina com sabedoria e que sempre tem um colo para acolher as dores. Assim, a figura velha de Nanã, simboliza o enaltecimento e o respeito ao idoso, o enaltecimento da sua história, experiência e sabedoria de vida.

Após esse momento de compartilhamento dessas ideias, foi aplicada uma atividade que contou com questões dissertativas e objetivas de múltipla escolha, e cujo resultado está consolidado na Avaliação dos Resultados da Sequência Didática que será o objeto de análise do próximo tópico.

3. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A implementação da Sequência Didática, **“Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros”**, abriu um espaço oportuno e proveitoso nas aulas do componente curricular de Filosofia, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Fagundes de Oliveira, na turma da 1ª Série “A”, para uma abordagem proveitosa acerca da mitologia afro-brasileira. Rompido o referencial didático de apresentar a mitologia grega, a implementação da Sequência Didática descortinou para os alunos um outro modo de conhecer e significar o mundo a partir de uma narrativa mitológica que secularmente é objeto de silenciamento e intolerância. Assim, a abordagem dos mitos afro-brasileiros na Sequência Didática, **“Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros”**, como produto educacional da pesquisa *Ensino de Filosofia como estratégia de combate à intolerância religiosa*, em nível de Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO) realizou-se de forma positiva.

A aplicação de um Questionário de Avaliação de Resultados (ver Apêndice H), apresentou dados que corroboram a dimensão efetiva e positiva da implementação da Sequência Didática, **“Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros”**. O referido questionário foi elaborado com a mesma estrutura do questionário inicial que proveu os dados referentes ao perfil dos estudantes, ou seja, tratou-se de um questionário de 10 (dez) questões, todas de múltipla escolha, onde o estudante deveria assinalar a alternativa que julgasse apropriada com o “X”, sendo a aplicação do Questionário de Avaliação de Resultado, a última atividade da implementação da Sequência de Didática acima citada, realizada em 16/07/2024 conforme consta no Cronograma de Aplicação da Sequência Didática (Apêndice B).

Para que fique devidamente esclarecido, as questões 01 e 02 aparentemente podem ensinar a compreensão de que são redundantes, porém o que se pretendeu analisar em cada questão é o que se segue. Na questão 01, a análise destinava-se a experiência do estudante com a Sequência Didática: a dinâmica das aulas, os materiais utilizados, a sequência e o encadeamentos das atividades, a divisão da turma em grupos, entre outros. Já na questão 02, a análise referia-se à percepção dos estudantes sobre o conteúdo dos mitos afro-brasileiros sendo abordado pelo componente curricular de filosofia, mediante uma Sequência Didática. Assim, 92,3% dos estudantes consideram a experiência com a Sequência Didática “muito boa” e “boa”, já para 69,3% dos estudantes a abordagem dos mitos afro-brasileiros pelo componente curricular de filosofia, consideram “muito boa” e “boa”. Seguem abaixo os dados coletados pelo Questionário de Avaliação dos Resultados, a partir das questões objetivas de múltipla escolha elaboradas.

Questão 01. Como você avalia sua experiência com as aulas da Sequência Didática que participou?

	n.º estudantes	(%)
<i>Muito boa</i>	13	50,0
<i>Boa</i>	11	42,3
<i>Regular</i>	1	3,8
<i>Ruim</i>	0	0,0
<i>Muito ruim</i>	1	3,8

Fonte: elaborada pelo pesquisador

Questão 02. Na sua avaliação, ter adquirido conhecimentos sobre alguns mitos yorubá nas aulas da sequência didática na disciplina de Filosofia foi uma experiência:

	n.º estudantes	(%)
<i>Muito boa</i>	8	30,8
<i>Boa</i>	10	38,5
<i>Regular</i>	6	23,1
<i>Ruim</i>	1	3,8
<i>Muito ruim</i>	1	3,8

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Questão 03. O estudo da mitologia yorubá faz parte dos assuntos sobre a História e a Cultura da África no currículo escolar. Na sua opinião, a presença e a continuação desses estudos no currículo da escola é:

	n.º estudantes	(%)
<i>Muito boa</i>	6	23,1
<i>Boa</i>	10	38,5
<i>Regular</i>	9	34,6
<i>Ruim</i>	0	3,8
<i>Muito ruim</i>	1	3,8

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Questão 04. Que mitos yorubá nas aulas da Sequência Didática que você estudou (pode marcar mais de uma opção)

	n.º estudantes	(%)
A Transformação da Conquén	22	84,6
Oduduá briga com Obatalá e o Céu e a Terra se separam	11	42,3
Exu ajuda um mendigo a enriquecer	3	11,5
Oxóssi aprende com Ogum a arte na caça	4	15,4
Nanã proibiu instrumentos de metal no seu culto	0	0,0
Xango é escolhido rei de Oyó	2	7,7
Obatalá cria a Terra	7	26,9

Nanã fornece a lama para modelagem do homem 18 69,2

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Questão 05. Que valores ou princípios de vida são ensinados no mito yorubá “A Transformação da Conquén” que você estudou na Sequência Didática (escolha apenas 4 opções):

	n.º estudantes	(%)
<i>ser gentil</i>	11	42,3
<i>tratar bem</i>	7	26,9
<i>ser humilde</i>	10	38,5
<i>tratar o próximo como quer ser tratado</i>	7	26,9
<i>mudar de hábitos e atitudes</i>	13	50,0
<i>ouvir conselhos</i>	6	23,1
<i>evitar o egoísmo</i>	5	19,2
<i>ter empatia com o próximo</i>	5	19,2
<i>aprender com os próprios erros</i>	13	50,0
<i>ser educado</i>	8	30,8
<i>gentileza gera gentileza</i>	12	46,2
<i>agir com bondade</i>	6	23,1
<i>aprender a conviver com o outro</i>	4	15,4

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Questão 06. No mito yorubá “Nanã fornece a lama para modelagem do homem” que valores ou princípios de vida são ensinados (escolha apenas 3 opções)

	n.º estudantes	(%)
<i>valorização do feminino</i>	14	53,8
<i>necessidade de parcerias</i>	4	15,4
<i>ajudar quem precisa</i>	14	53,8
<i>valorização da memória do idoso</i>	7	26,9
<i>dar conselhos a quem precisa</i>	5	19,2
<i>exaltar e respeito ao idoso</i>	7	26,9
<i>centralidade da mulher na sociedade yorubá</i>	11	42,3
<i>a lama de Nanã como símbolo de mudança</i>	6	23,1
<i>idoso símbolo de maturidade e sabedoria</i>	9	34,6

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Questão 07. Na sua opinião, é possível que outros mitos afro-brasileiros também possuam alguns princípios de vida ou valores se forem estudados?

	n.º estudantes	(%)
<i>Acho muito possível</i>	6	23,1
<i>Acho possível</i>	15	57,7
<i>Acho pouco possível</i>	4	15,4
<i>Não acho possível</i>	1	3,8

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Questão 08. A intolerância religiosa às religiões afro-brasileiras (candomblé, umbanda, jurema, entre outras) é uma realidade no Brasil. Na sua avaliação, o estudo e o conhecimento sobre valores e princípios de vida nos mitos afro-brasileiros para combater esse preconceito e a intolerância seria uma estratégia:

	n.º estudantes	(%)
<i>Muito boa</i>	8	30,8
<i>Boa</i>	10	38,5
<i>Regular</i>	6	23,1
<i>Ruim</i>	0	0,0
<i>Muito ruim</i>	2	7,7

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Questão 09. A partir da sua experiência com o estudo dos mitos afro-brasileiros na sequência didática, você acha importante que outras turmas da escola também estudem esse conteúdo?

	n.º estudantes	(%)
<i>acho muito importante</i>	8	30,8
<i>acho importante</i>	14	53,8
<i>acho pouco importante</i>	3	11,5
<i>não acho importante</i>	1	3,8

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

Questão 10. Na sua avaliação, a(s) causa(s) do preconceito e da intolerância religiosa aos mitos yorubá e as religiões afro-brasileiras é (escolha apenas 2 opções):

	n.º estudantes	(%)
<i>racismo (raças superiores e inferiores)</i>	10	38,5
<i>falta de conhecimento sobre religiões afro-brasileiras</i>	15	57,7
<i>a ideia de superioridade de uma religião sobre a outra</i>	9	34,6
<i>juízo prévio e de má-fé pela crença do outro</i>	18	69,2

Fonte: Elaborada pelo pesquisador

As respostas coletadas pelo Questionário de Avaliação de Resultados à questão 05 que se referia ao 1º Bloco de Atividades da Sequência Didática que tratava da narrativa sobre “*A Transformação da Conquén*”, revelando a percepção e a aprendizagem que os estudantes desenvolveram em relação ao mito. Os dados coletados mostram as respostas que os estudantes deram, no momento do desenvolvimento da atividade da Sequência Didática, relacionando a temas estritamente vinculados ao comportamento dos indivíduos em um grupo social. Nesse sentido, mobiliza a atenção a percepção dos estudantes sobre o comportamento gentil (42,3%), humilde (38,5%), a necessidade de mudar de hábitos e atitudes (50,0%), a capacidade de aprender com os próprios erros (50,0%) e a gentileza (46,2%). Ou seja, a abordagem do mito “*A transformação da Conquén*” permitiu aos estudantes extrair esses valores e princípios tão necessários à vida coletiva. Também chamou atenção, a partir dos dados coletados no Questionário da Avaliação de Resultados, as respostas dos estudantes na questão 06 que referia-se ao 2º Bloco de Atividades da Sequência Didática onde foi abordado o mito “*Nanã fornece a lama para a modelagem do homem*”. As respostas dos estudantes à referida questão sinalizam a percepção e a aprendizagem dos mesmos acerca do mito no que se refere a valorização e centralidade da mulher na cultura yorubá (96,1%) e a valorização e respeito ao idoso como símbolo de maturidade, sabedoria e da memória ancestral (88,4%).

Na última questão do Questionário de Avaliação dos Resultados verificou-se um dado interessante: a percepção dos estudantes sobre as causas de preconceito e intolerância religiosa às religiões afro-brasileiras. A partir dos dados coletados, a falta de conhecimento e o julgamento prévio e de má-fé seriam as causas dessa intolerância, desse preconceito. Para 57,7% dos estudantes da 1ª Série “A”, do Ensino Médio da Escola Estadual João Fagundes de Oliveira, a causa da intolerância e preconceito alicerça-se na falta de conhecimento acerca das religiões afro-brasileiras. Já para 69,2% dos estudantes consideram o julgamento prévio e de má-fé como sendo a causa de tal preconceito e da intolerância.

Embora abordadas, no Questionário de Avaliação de Resultados, as duas causas guardam estreita relação uma com a outra. Na verdade, a ocorrência de uma servindo de fundamento para a ocorrência da outra. Na ausência ou falta de um conhecimento apropriado das religiões afro-brasileira – ou na presença de um conhecimento distorcido – os indivíduos são levados a formular julgamentos prévios e eivados de má-fé sobre as religiões afro-brasileiras, como manifestações religiosas que cultuam demônios e que promovem feitiçarias e bruxarias. Essa falta de conhecimento e, conseqüentemente, o julgamento prévio e de má-fé enseja uma violência religiosa cada vez mais explícita. Multiplicam-se todo dia nos noticiários, a intolerância e a violência contra as comunidades de terreiro: expulsão, incêndios,

depredações, espancamentos, etc. Assim, o racismo, a intolerância e o preconceito religioso às religiões afro-brasileiras têm a ver com a falta do conhecimento. Por isso, é urgente e imperioso a contínua abordagem dos conteúdos relativos à História e Cultura da África, em particular das religiões afro-brasileiras, no currículo das instituições de ensino. E é por meio do ensino de filosofia no Ensino Médio – e nesse propósito se insere a Sequência Didática **“Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros”** – que a difusão desse conhecimento poderá assegurar às gerações futuras, uma sociedade mais tolerante e democrática às crenças e práticas da religião dos nossos ancestrais africanos.

Portanto, até aqui é possível afirmar que a aplicação da Sequência Didática **“Os caminhos da mudança dos mitos afro-brasileiros”** conseguiu alcançar seu objetivo de promover a difusão do conhecimento dos mitos afro-brasileiros, que é a base do conhecimento das religiões afro-brasileiras, possibilitando aos estudantes a percepção e a aprendizagem de valores e princípios que orientam legitimamente o comportamento.

Tal difusão, a partir da aplicação da Sequência Didática, é salutar, inclusive quando se considera a pouca presença dos conteúdos de mitologia afro-brasileira no currículo e nos livros didáticos de filosofia. Assim, a contribuição da Sequência Didática, ora em tela, vem se somar aos esforços de atuar pedagogicamente, para além dos limites eurocêntricos do conhecimento filosófico, que ainda insiste em deixar à margem os saberes e conhecimentos dos povos africanos.

Dessa forma, a Sequência Didática, **“Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros”**, aponta para a efetividade e viabilidade pedagógica na construção de conhecimentos acerca dos mitos afro-brasileiros, que sejam capazes de contribuir com a luta e a resistência contra o racismo, o preconceito e intolerância às religiões afro-brasileiras, a fim de promover a formação de jovens e adolescentes. Dessa forma esses estudantes poderão atuar de forma mais esclarecida e consciente, na construção de uma sociedade mais plural, e com mais respeito às manifestações, saberes, conhecimentos, valores e princípios da religião do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor refletir sobre as contribuições do ensino de filosofia para o combate à intolerância religiosa, que no espaço da sala de aula, verificou-se na resistência e preconceito aos mitos de matriz afro-brasileira, a presente dissertação, *Ensino de Filosofia como estratégia de combate à intolerância religiosa*, soma-se a diversos outros estudos que buscam descortinar cada vez mais as consequências que o modo de ser e pensar eurocêntrico legou às populações e culturas que foram alvo da sua colonização.

A Europa dos séculos XVI a XIX, ao ver a si mesma como “centro”, de onde deveria irradiar conhecimentos e culturas para o resto do mundo, impôs um tipo de pensamento filosófico que produziu uma devastadora opressão ontológica e epistemológica sobre os povos e as culturas da África, Ásia e América Latina. Uma verdadeira cultura de dominação que, ao “nomear” o outro, revelava o propósito, para além do político-econômico, de estabelecer e definir o outro e toda sua cultura na geopolítica do conhecimento, exercendo dessa forma sobre o outro a dominação ontológica e epistemológica que é a base do pensamento moderno europeu. Nas palavras de Angulo, a dominação europeia no continente latino-americano é marcada pela “história da ocultação do ser” (Ângulo, 1980, p. 25 apud Flores, 2020, p. 113).

Ao se ver como um eu capaz de constituir o outro, não a partir do outro, mas a partir de si mesmo, da sua mesmidade, o homem branco europeu e cristão, arvorou-se no plano do ser e do conhecimento, definindo uma hierarquização dos seres humanos com base na ideia de raça, que na sua concepção, emergia da própria organização da natureza. Só que esse estratagema serviu para justificar o exercício do seu poder de dominação e exploração, bem como para naturalizar a relação colonial entre dominadores e dominados. Assim, o discurso filosófico moderno com base na ideia de raça foi um dos mais eficientes mecanismos de dominação a serviço do europeu branco, cristão e capitalista, para a produção de subjetividades entre os povos não europeus.

A suposta neutralidade e objetividade da razão lastreava todo esse processo. Assim, como a razão daria conta de compreender com neutralidade e objetividade os processos naturais, ela também seria capaz de compreender a realidade humana. E essa “razão” indicava por meio do discurso filosófico iluminista, ser supostamente o homem europeu o ápice do desenvolvimento e da história da raça humana. Todos os demais seres humanos foram considerados inferiores e em função disso, objeto do processo “civilizatório” explorador, de dominação, praticado pelo homem civilizado europeu. E a principal justificativa para isso era

que os seres humanos ditos inferiores não faziam uso da razão. Para esses povos, em nome da razão, restou arbitrariedades, colonialismo, escravidão, genocídio e epistemicídios.

O racismo aos povos não europeus, de modo geral, e aos povos africanos, em particular, foi forjado por esse discurso filosófico iluminista, ao afirmar que o aperfeiçoamento moral e o progresso não seriam realizados a partir da autoimagem e da autodeterminação que esses povos subalternizados possuíam de si mesmo. Mas apenas quando trilhassem o caminho estabelecido pelo europeu mesmo que para isso fosse necessário silenciar ou apagar toda sua concepção de mundo presente em seus conhecimentos e saberes ancestrais, organização social, econômica e religiosa.

A liberdade, valor supremo para a filosofia iluminista porque expressa a condição natural humana, não foi compreendida como uma condição natural do negro. Ao contrário disso, o exercício da liberdade se dá pelo uso da razão, e como os negros não são humanos, não podem usar a razão, e se não podem usá-la, não podem ser livres.

Toda uma arquitetura de argumentos elaborada por filósofos da época, foi erguida para justificar a tutela europeia sobre o povo africano, face a sua suposta incapacidade de fazer uso da razão. E o principal recurso utilizado para tutelar os povos não europeus, a fim de supostamente levá-los a fazer uso da razão, foi forçá-los à fé cristã. Homens e mulheres negras foram impedidos e sequestrados de realizar os seus projetos de existências. Existências essas, forjadas no interior e no dinamismo de suas próprias culturas e histórias. Agora, eles possuem uma concepção de mundo que não é a deles, mas que atende perfeitamente as necessidades e aos interesses do colonizador. Assim, através do colonialismo e do racismo, o discurso filosófico moderno empenhou-se em negar outras múltiplas e diversas manifestações de ser. Tal projeto e determinação europeia causaram, no plano do saber e do conhecimento, o epistemicídio a fim de manter os povos não europeus em condição de subalternidade e subordinação.

Esse projeto mantém-se ainda presente em nossa sociedade, quando ainda verificasse os casos de intolerância religiosa na sociedade e no ambiente escolar. É fartamente constatável a prática do racismo e da intolerância religiosa na sociedade brasileira. Multiplicam-se os casos de discriminação, preconceito e violência contra locais de culto e pessoas adeptas das religiões afro-brasileiras, fruto ainda da nossa herança colonial. Em sua essência, a intolerância religiosa consiste, não apenas em não admitir uma prática religiosa que destoa daquela que é considerada padrão, mas numa rejeição a uma certa forma de existir do negro, com todos seus valores, saberes e filosofias. É um projeto de poder que desde os tempos da colônia mantém-se viva e recorrente na sociedade brasileira.

Essa prática racista, discriminatória e preconceituosa em relação ao negro, além de ser constatável, nos casos de intolerância religiosa, também se faz presente na educação brasileira por meio do epistemicídio. Para que o projeto de silenciamento e apagamento dos saberes e conhecimentos africanos, como recurso necessário a uma maior e melhor dominação do pensamento eurocêntrico, fosse realizado, era preciso um aparato institucional que o levasse a termo.

Assim, as instituições ocidentais do saber, por ainda ter o referencial epistemológico eurocêntrico como sua base, não se abrem ou não querem se abrir a outros referenciais epistemológicos. A racionalidade cartesiana ainda é um impedimento para que outros paradigmas de racionalidades sejam introduzidos no espaço acadêmico universitário, com vistas a um profundo e positivo diálogo.

Na educação básica não é muito diferente, apesar de alguns avanços e conquistas adquiridas pelos diplomas legais das leis 10.639/03 e 11.645/08, sobre a cultura afro-indígena no currículo. O epistemicídio continua a ser praticado contra as populações afro-brasileiras na educação básica, quando não se concede e garante a eles oportunidades educacionais de qualidade e, conseqüentemente, não lhes oferecem condições iguais de competitividade. Por meio dessa qualidade na educação, a ascensão social do negro fica comprometida, contribuindo para a desigualdade social e para os processos de exclusão social. Quando esse quadro não é resolvido, tem-se a manutenção e a conservação da estrutura da colonialidade onde impera o epistemicídio.

Por isso, a presente pesquisa aposta no afroperspectivismo no ensino da filosofia, como estratégia teórica e metodológica capaz de encaminhar novos processos de aprendizagem, que rompam com a dominação epistêmica eurocêntrica, por meio de acesso a outras formas de racionalidade, que privilegiam diferentes perspectivas de saber. O pensamento filosófico e, conseqüentemente, o seu ensino, são instrumentos que promovem a liberdade do ser humano, quando é capaz de apontar diferentes caminhos para que o indivíduo realize sua própria experiência do pensar, do uso da sua própria razão.

Por isso, a presente pesquisa se propôs ao estudo de dois mitos afro-brasileiros dentro dos conteúdos do componente curricular de filosofia utilizando-se da metodologia da afroperspectividade. Buscou-se realizar em sala de aula, por meio de uma intervenção pedagógica, uma experiência de contato dos estudantes com esses mitos, a fim de que pudessem perceber os conhecimentos e saberes produzidos pelos povos afro-brasileiros, registrados em suas narrativas mitológicas. Essa atitude se consolida no currículo do componente curricular de filosofia da instituição de ensino, onde foi realizada a pesquisa, como uma posição de

resistência no combate às consequências que o epistemicídio e a hierarquização impingiu aos saberes africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros.

A pesquisa contribuiu com mais um passo para desconstruir os preconceitos e intolerância, que ainda são direcionadas as narrativas mitológicas sobre os orixás das religiões afro-brasileiras, por pura falta de conhecimento. Assim, foi possível apresentar aos estudantes uma perspectiva de pensamento, distinta da racionalidade eurocêntrica, tão legítima e capaz em fornecer uma cosmopercepção para o pensamento e para a orientação do comportamento.

Trazer o estudo de mitos afro-brasileiros, que conservam e transmitem os conhecimentos e saberes ancestrais dos povos afro-brasileiros, para dentro da sala de aula, por meio de uma metodologia afroperspectivista, se constituiu numa busca para promover um ensino de filosofia, que por valorizar a diversidade de pensamento, contribua para a formação de jovens e adolescentes capazes de estabelecer relações interpessoais, que respeitem a diferença. Ou seja, a pesquisa, ao valer-se do afroperspectivismo assumiu uma compreensão da filosofia e do seu ensino, comprometida com a diversidade, que não se limita a pautar o currículo da disciplina de filosofia pelos temas eurocêntricos já consagrados. Antes, assumiu o engajamento político de promover um filosofar e um ensino de filosofia que combata o racismo epistêmico ainda presente nas estruturas e recursos pedagógicos da educação básica, bem como à intolerância religiosa aos conhecimentos e práticas das religiões afro-brasileiras.

A pesquisa apresentou como produto educacional a Sequência Didática intitulada “Os caminhos da mudança através dos mitos afro-brasileiros”, em que por meio de atividades planejadas e sequenciadas, trabalhou no espaço da sala de aula os mitos, “A transformação da *Conquén*” e “Nanã fornece a lama para a modelagem do homem”. Através de atividades impressas, leitura dos relatos mitológicos, aulas dialogadas e expositivas, produção de slides e exibição de vídeo foi realizado o objetivo de trazer para o conhecimento dos estudantes elementos da cultura afrobrasileira relacionado a religiosidade de matriz africana.

Dessa forma, os estudantes puderam ter contato com outras formas de pensamento, de racionalidade e visões de mundo que foram conservadas por meio dos mitos afrobrasileiros. Trazer para a aula de filosofia, no ambiente escolar, autores como Renato Nogueira, Reginaldo Prandi, Vanda Machado, José Beniste, entre outros, a fim de promover um dialogar sobre temas relacionados a ética, valores, cosmopercepções e princípios contidos na racionalidade do pensamento afrobrasileiro, é colocar-se na posição de garantir que fontes de conhecimento africano, afrodiaspórico e afrobrasileiro estejam presentes no processo de formação educacional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, s.d.

ANDRADE, Erico. **A opacidade do Iluminismo: o racismo na filosofia moderna**. In: KRITERION, Belo Horizonte, n.º 137, Ago./2017, p. 291-309.

AZORLI, Diego Fernando Rodrigues. **Ecoss da África Ocidental: o que a mitologia dos orixás nos diz sobre as mulheres africanas do século XIX**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Letras, Assis, p. 165, 2016.

BALIEIRO, Marcos. **Algumas considerações sobre o racismo de Hume**. In: Revista Estudos Hum(e)anos, v. 9, n.º 1 (2021).

BENISTE, José. **Òrun – Àiyé: o encontro de dois mundos – o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra**. 19ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus: mitologia criativa**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

CAMPBELL Joseph. **O poder do mito / Joseph Campbell, com Bill Moyers ; org. por Betty Sue Flowers ; tradução de Carlos Felipe Moisés**. -São Paulo: Palas Athena, 1990

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. – 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Cláudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Filosofia desde África: perspectivas descoloniais**. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

DANTAS, Luis Thiago Freire; SILVA, Roberto Jardim da. **O estatuto ontológico e epistemológico africano em Towa e Obenga**. In. Revista da ABPN, v. 8, n. 20, jul.-out., (2016), p. 39-56.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Filosofia africana e pluriversalidade do ensino**. In: PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PASCHOAL, Antonio Edmilson; VIESENTEINER, Jorge J. (orgs.) *Filosofar e ensinar a filosofar* – São Paulo: ANPOF, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Caminhos de libertação latino-americana IV**. Trad. José Carlos Barcelos, Hugo Toschi; revisão Carlos Vido – São Paulo: Paulinas, 1984.

DUSSEL, Enrique. **Desconstrucción del concepto de “tolerância” (De la intolerância a la solidaridad)**. Red Internacional de Estudios Interculturales, 2013. Disponível em:

<<https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/deconstruccion-del-concepto-de-tolerancia-de-la-intolerancia-a-la-solidaridad/>>. Acesso em: 30 de junho de 2023

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução Luiz Joao Gaio. México: editorial Edicol, 1977.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução Jaime A. Clasen – Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano** / Mircea Eliade; [tradução Rogério Fernandes]. – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. trad. Pola Civelli – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vanderlei. **Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook**. In: *Experiências em Ensino de Ciência*, v. 12, n. 7, 2017, p. 1-18.

FERREIRA, Will Jansen. **Formação ética em sequências didáticas interativas**. 2020. 20 p. produto Educacional (Dissertação de Mestrado Profissional) – Instituto Federal do Pará, Belém, 2020.

FILHO et al. **Epistemicídio e necropolítica: a pretagogia como alternativa aos processos excludentes de ensino**. In: *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n.º 67 (2021)

FILHO, Wilson Trajano, e DIAS, Juliana Braz. 2018. “**O Colonialismo Em África E Seus Legados: Classificação E Poder No Ordenamento Da Vida Social**”. *Anuário Antropológico* 40 (2):9-22.

FLORES, Alberto Vivar. **Metafísica da libertação latino-americana: uma rebeldia da alteridade [recurso digital]** – Goiana-GO: Editora Phillos, 2020.

FOÉ, Nkolo. **A questão negra no mundo moderno**. In: Sankofa. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana* Ano IV, Nº 8, Dezembro/2011

GAIA, Ronan da Silva Parreira; COMIN, Fabio Scorsolini-. **As encruzilhadas do racismo estrutural na educação do negro no Brasil**. In: *Revista África e Africanidades*, ano XIII – n. 35, agosto 2020, p. 215-232.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GROPPO, Luis Antonio; RODRIGUES, Marcel Henrique. **Uma compreensão dos estudos de Joseph Campbell em mitologia comparada**. In: *Universitas Humanas*, v. 9, n. 2, jul./dez., 2012.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. In: *Revista Sociedade e Estado*, volume 31, número 1, Janeiro/Abril 2016.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas em sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Menezes. 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História**. Maria Rodrigues e Hans Harden (Trad). 2º. Ed. Universidade de Brasília, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a filosofia?** In: Os pensadores: conferências e escritos filosóficos. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Lógica: a pergunta pela essência da linguagem**. Trad. Maria Adelaide Pacheco e Helga Hooek Quadrado. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

KANT, I. (2011). **Das diferentes raças humanas**. Tradução e notas Alexandre Hahn. In: *Kant E-Prints*. Campinas, Série 2, v. 5, n. 5, p. 10–26 (2010).

KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime - Ensaio sobre as doenças mentais**. Tradução de Vinicius de Figueiredo. São Paulo: Papirus, 1993.

KLEINGELD, Pauline. **Sobre como lidar com o sexismo e o racismo de Kant**. In: *Studia Kantiana*, vol. 20, n. 3 (2022)

KUSH, Rodolfo. **Indios, porteños y dioses**. In: *Obras Completas*. Tomo I. Tradução e notas: Roberto Rondon. Rosário: Fundación A. Ross, 2007. pp. 194-200

LEPE-CARRIÓN, Patricio. **Racismo filosófico: el concepto de ‘raza’ en Immanuel Kant**. In: *Filosofía Unisinos*, 15 (1): 67-83, jan./abr. (2014)

LOPES, Nei. **Dicionário da antiguidade africana** [recurso eletrônico] – 2 ed., ver. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana** [recurso eletrônico] / Nei Lopes. - 4. ed. - São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. In *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, jan. 2015.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais**. In: *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.3, n.1, 2014.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. **Pesquisa Participante: um recorte teórico acerca da abordagem de pesquisa e suas influências epistemológicas**. In: *Revista da Faculdade de Educação*, Ano VII, n. 12 (Jul./Dez. 2009).

MARINHO, Paula Márcia de Castro. **Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social**. In: *Revista Sociedade e Estado*, volume 37, número 2, Maio/Agosto 2022.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Cem anos de solidão**. Tradução Eric Nepomuceno – 93º ed. – Rio de Janeiro: Record, 2016.

- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Ed. Antígona, Lisboa, 2014.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MONTOYA, Fernando Susaeta. **Introducción a la filosofía africana: um pensamento desde el cogito de la supervivência**. Santa Cruz de la Tenerife: Ediciones Idea, 2010.
- MUDIMBE, V.Y. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Tradução Fábio Ribeiro – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. **Mito, Mitologia e Filosofia Africana**. Tradução para uso didático de MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. Mythe, mythologie et philosophie africaine. In: Mitunda. *Revue des Cultures Africaines*. Volume 4, Numéro spécial, octobre 2007, p. 17-24 por Kathya Barbosa Fernandes e Aurélio Oliveira Marques.
- NECTOUX, A. (2021). **Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08**. *Abatirá - Revista De Ciências Humanas E Linguagens*, 2(4), 772–802.
- NEGREIROS, Regina Coeli Araújo Trindade. **Ubuntu: ancestralidade e espiritualidade na perspectiva de uma filosofia africana**. 2023. 201 f. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, n. 18, maio-outubro, 2012.
- NOGUERA, Renato; DUARTE, Valter; RIBEIRO, Marcelo dos Santos. **Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico**. In. *O que nos faz pensar*, v. 28, n. 45, p. 434-451, jul,-dez., 2019)
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020
- OLIVEIRA, Jane Raquel Silva; QUEIROZ, Salette Linhares. **Considerações sobre o papel da comunicação científica na educação em química**. In: *Revista química Nova*, vol. 31, n.º 5, p. 1263-1270, (2008).
- OLIVEIRA, Jane Raquel Silva. **Pesquisa participativa na elaboração de um material didático sobre comunicação e expressão em linguagem científica para estudantes de graduação em Química**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, p. 189, 2006.
- ORUKA, H. Odera. **Quatro tendências da atual Filosofia Africana**. Tradução para uso didático de ORUKA, H. Odera. Four trends in current African philosophy. In: COETZEE, Peter

H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 120-124, por Sally Barcelos Melo.

PEREIRA, Valmir. **A filosofia africana como caminho multiepistemológico na academia branca**. In. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v.10, n.2 (2019), p. 346-360.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **Necropolítica e epistemicídio: as faces ontológicas da morte no contexto do racismo**. Dissertação (Mestrado em Metafísica) – Universidade de Brasília, 2018.

PIMENTEL, Ijaelson Clidório. **Filosofar no ensino médio: perspectiva de uma filosofia africana**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, p. 156, 2019.

PIMENTEL, Ijaelson Clidório; SILVA, Antonio Gomes. **Filosofia para além do eurocentrismo: uma abordagem em afroperspectivismo no ensino de filosofia**. In. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v. 10, n. 1 (2019), p. 104-124.

PIZA, Suze. **O paradoxo de Hegel: liberdade e escravidão nas colônias**. In *Revista Eletrônica Estudos Hegelianos*, v. 16, n. 27 (2019).

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Órixas**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005

RAMOSE, Mogobe B. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. *Ensaaios filosóficos*, Vol. IV - out/2011, p. 6-23.

REIS, Maurício de Novais. **O nascimento da filosofia: discussão sobre a hipótese da pluriversalidade**. In: *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 65, 2021.

SANTOS, Boaventura Souza. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Traducción César Rodríguez. Colombia: ILSA, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. – 31 ed. – Campinas: Autores Associados, 1997

SILVA, Ariane; PINHO, Camila Maria Santos de. **Epistemicídio, racismo e educação: considerações epistemológicas a partir de Boaventura de Sousa Santos**. In: *Anais do Congresso de Pesquisa em Educação: CONPEduc 2018*.

SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do conservadorismo na Brasil: a abolição na imprensa e no imaginário social**. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

SOARES, Alexandre; BATISTA, Tarciano Silva; SILVA, Luciano. **A filosofia africana nos livros didáticos de filosofia**. In: *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v.9, n.4 (2018), p. 36-49.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade.** In: Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, março (2008), p. 71-114.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana.** Tradução de Roberto Jardim da Silva. – Belo Horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Tradução Mário Moraes – São Paulo: Martin Claret, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A
**SEQUÊNCIA DIDÁTICA “OS CAMINHOS DA MUDANÇA ATRAVÉS DOS MITOS-
 AFROBRASILEIROS”**

NOME DA ESCOLA		
Série / Turma:	Tempo:	Ano letivo:
1ª Série	5 aulas (45 min)	
Professor	Componente	Área da filosofia
	Filosofia	Mitologia
OBJETIVOS		
<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar aos estudantes os mitos afrobrasileiros como conjunto de experiências humanas produzidas num contexto histórico e cultural específico legitimamente capaz de promover o pensamento crítico e orientar o comportamento; <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Demonstrar como a cultura africana foi conservada e transmitida as religiões afrobrasileiras por meio dos seus relatos míticos, principalmente pelo candomblé; Proporcionar conhecimentos sobre o pensamento e a cultura afrobrasileira que sejam capazes de contribuir para o combate ao preconceito e intolerância religiosa; Proporcionar um espaço pedagógico apropriado para os estudantes poderem dialogar com outras referências culturais e religiosas; 		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS - BNCC		
<p>Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais ambientais e culturais nos âmbitos local, regional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>		

Competência 5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os direitos humanos.

HABILIDADES ESPECÍFICAS - BNCC

(EM13CHS101) – Identificar, analisar e comparar diferentes Fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas a compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais;

(EM13CHS102) - Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) - Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) - Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS501) - Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) - Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) - Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Aula 01

Objetivos:

- Apresentar a proposta da SD para as aulas de mitologia afro-brasileira;
- Levantar as informações prévias que os estudantes possuem da África;
- Contextualizar o continente africano em relação à sua localização geográfica, macrorregiões, dados demográficos, línguas e dialetos, renda per capita, et.
- Identificar a região da África de onde vieram os africanos escravizados para o Brasil, bem como as regiões do país para onde os africanos foram levados;
- Apresentar o candomblé como religião africana que trouxe para o Brasil os relatos mitológicos da cultura yorubá.

Conteúdo: Contextualização do continente africano

1º momento da aula: Por meio de uma atividade, os estudantes registram de forma escrita e/ou por desenho suas ideias prévias sobre o continente africano;



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCC
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO



APRESENTAÇÃO – 1ª ATIVIDADE

Olá! Nessa primeira atividade vamos explorar nosso imaginário sobre o continente africano. Nas linhas abaixo escreva palavras-chaves sobre as primeiras impressões que vem à sua mente que você pensa em:

África

No quadro abaixo, faça um desenho ou cole uma imagem que expresse suas impressões quando você pensa em:

África

2º momento da aula: Oportunizar um momento para o compartilhamento das ideias registradas ou desenhadas na atividade, mediada por questões orientadoras propostas pelo professor. Exemplo: Por que quando pensamos na África nos vem a cabeça a imagem de animais e florestas? Fome? Pobreza? Etc.

3º momento da aula: Por meio de um diálogo-expositivo, apresentar conjunto de slides com informações sobre o continente africano para que os estudantes percebam que não existe uma única ideia de África, a partir da seguinte sequência:

- Apresentar o *mapa mundi* para proporcionar aos estudantes uma percepção geográfica da América do Sul (em particular o Brasil) e a África.



- Em seguida, localizar no mapa do continente africano suas macrorregiões para mostrar que o continente africano é muito diverso, não existindo uma ideia única de África;

Contextualizando a África

- África do norte ou setentrional
- África ocidental
- África central
- África oriental
- África meridional

- 3º maior continente do mundo: 30.221.535 km²
- 54 países e 7 territórios insulares
- 1.225.080.510 habitantes (2019): 2º continente mais populoso
- Densidade demográfica: 36,4 hab/km²

A África é um país ou um continente?

- Compartilhar com os estudantes informações sobre o continente africano: as macrorregiões, dados demográficos, renda per capita, línguas e dialetos, entre outra que julgam-se necessárias;

Contextualizando a África



A África é um país ou um continente?

- 2092 línguas faladas (cerca 30% dos idiomas no mundo)
- Dos 30 países mais pobres do mundo, 21 estão na África
- Menor renda per capita do mundo: 249 dólares (R\$ 1.371,00) em Burundi

- Apresentar a região da África Ocidental de onde vieram a maior parte dos africanos escravizados, bem como os lugares do território nacional para onde eles foram levados;

Escravidão: chegada de descendentes Yorubá no Brasil

- Não se sabe quando negros escravizados da cultura Yorubá foram trazidos para o Brasil, mas os grandes contingentes foram trazidos no final do século XVIII e início do século XIX;

Produto	Local
Cana-de-açúcar	BA, PE, PB, AL, RJ e SP
Algodão	PB, PE, MA e PA
Café	SP, ES e MG
Mineração	MG, GO e MT

- Esses negros escravizados da cultura Yorubá no Brasil foram chamados de "Nagô";



cultura yorubá

Togo Benin Nigéria

- Apresentar o candomblé como manifestação religiosa trazida pelos africanos para o Brasil que conservou e transmitiu os relatos da mitologia yorubá. Para tanto, foi exibido um vídeo intitulado “Candomblé – A religião dos Orixás” – encontrado no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=j5oXPqLDzFE>;

Religião afro-brasileira: candomblé

- Negros escravizados trazidos desses países trouxeram para o Brasil a cultura Yorubá (língua, costumes, culinária, crenças, religião);
- Religião dos Yorubá: a “religião dos Orixás” é a principal influência na formação das religiões afro-brasileiras, sendo a principal o Candomblé (Bahia).
- Exibição do vídeo: Candomblé – A religião dos Orixás (<https://www.youtube.com/watch?v=j5oXPqLDzFE>)



Recursos: atividades impressas, notebook, slides em powerpoint e TV

Referencias:

- Mapa mundi - <https://www.significados.com.br/mapa-mundi/>
- Mapa da África - <https://www.istockphoto.com/br/vetor/mapa-de-regi%C3%B5es-de-%C3%A1frica-com-pa%C3%ADses-%C3%BAnico-gm915644064-251986078>
- BENISTE, José. Òrun – Àiyé: o encontro de dois mundos – o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra. 19ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

Aula 02

Objetivos:

- Leitura do texto sobre o mito “A transformação de Conquén”;
- Realizar uma atividade impressa relativa a narrativa mitológica;
- Organizar os estudantes em grupos para realização do mural sobre o “A transformação da Conquén”.

Conteúdo: O mito “A transformação da Conquén”

1º momento da aula: Iniciar a aula com explicando que os mitos em todas as culturas são conjuntos de experiências que procuram ensinar modos de pensar e agir. Dito isso, passar a problematização:

- Será possível aprender algum ensinamento de vida por meio dos mitos africanos?
- Será possível extrairmos algum ensinamento ético ou moral a partir dos relatos mitológicos trazidos pelos africanos?

2º Momento da aula: Distribuir os textos impressos do mito “A transformação da Conquén”. Feito isso, propor uma leitura silenciosa e atenta do texto. Em seguida, propor uma leitura coletiva do texto.

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO</p> <p>PROF-FILO</p> <p>A TRANSFORMAÇÃO DA CONQUÉN</p> <p>Era uma vez, no início do mundo, quando todos os bichos falavam. Os bichos, as árvores... As pessoas... Todos procuravam se comunicar e se entender do melhor jeito possível. Sem assim, muita coisa podia ser resolvida com uma boa conversa.</p> <p>No princípio do mundo, era uma vez, uma conquén que vivia ciscando e olhando apenas para o que fazia sem se envolver com ninguém. Passava o dia todinho a reclamar: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco! A sua cor era cinzenta e não tinha graça nenhuma.</p> <p>Pobre conquén, nada de novo acontecia na sua vida. E cada dia ela estava mais insatisfeita... Ela ficava cada dia mais zangada.</p> <p>Certo dia, ela mesmo compreendeu que estava demais. Era necessário transformar aquela situação.</p> <p>A conquén, então, lembrou que ali perto morava um Oluow. O Oluow era uma pessoa que vivia dando conselhos para todos que o procuravam. Ela resolveu ir procurá-lo também, para receber orientação sobre o que estava acontecendo em sua vida.</p> <p>Ela vivia muito nervosa. De longe ouviam se seus gritos: tô fraco! Tô fraco! Tô fraco... o Oluow a recebeu. Depois de ouvir atentamente as suas queixas falou pausadamente:</p> <p>– Todo o seu problema é este seu jeito horrível de tratar as pessoas. O meu conselho é que você mude os seus hábitos e suas atitudes imediatamente. Tratar bem as pessoas traz alegria e bem-estar. Preste atenção às pessoas, principalmente aquelas porque você encontra pela primeira vez. Vou lhe ensinar umas palavras mágicas. Você vai ver como tudo vai se transformar.</p> <p>A conquén estava muito mal mesmo pensava e, gritava: eu quero me transformar. Eu vou mudar. Eu vou mudar. Agradecida deu um punhado de kauri (búzios) ao Oluow e partiu.</p> <p>Já na manhã seguinte quando despertou foi olhando para a cajazeira e cumprimentando-a: kauró (<i>bom dia</i>). A cajazeira espantada respondeu: kauró ó!</p> <p>Mais adiante ela encontrou dois patinhos que estavam no seu caminho. Ela falou antes de passar entre eles: agô (<i>com licença</i>)! Eles deram passagem a nova amiga respondendo como de costume: agô ya.</p> <p>Um grupo de conquéns passou apressado para o trabalho e ela desejou simpáticamente: ku ixé! O grupo todo agradeceu em coro: adupé ó (<i>obrigado</i>).</p> <p>Na verdade aquele dia parecia completamente diferente de todos os dias de sua vida. Ela parou um pouco já no caminho de casa. Era noite todos a olhavam como se a vissem pela primeira vez, ela foi logo cumprimentando a turma com a maior cortesia: Kaaélé (<i>bom noite</i>)! Todos responderam: kaaélé ó!</p>	<p>Depois de um pouquinho de prosa na hora da despedida, a conquén falou com alegria: Adolé (<i>até amanhã</i>)! E todos responderam em coro: Adolé ó.</p> <p>Foi tanta transformação que no dia seguinte ela encontrou um velhinho que caminhava bem devagar na sua frente. O velhinho era Oxalá. Acostumada a não dar atenção as pessoas nem o reconheceu. Mas ela tratou Oxalá com ternura e educação. De tudo o que ela trazia consigo entregou para o velho Oxalá. Imagine como Oxalá ficou contente em receber tanta atenção da conquén.</p> <p>Foi aí que para demonstrar seu agrado ele tirou de sua bolsa um pó mágico e pintou a conquén todinha com umas bolinhas brancas. E pegou um montinho de barro e colocou no cocoruto da conquén. Assim, ela ficou marcada para sempre como um bicho da predileção de Oxalá.</p> <p>A partir daquele dia, todos buscavam a sua companhia e conversavam muito com ela. E sempre se despediam com muita alegria. E percebeu-se que todas as conquén do mundo apareceram com um pitombinho na cabeça e as pintinhas brancas dadas por Oxalá.</p> <p>Oxalá. É o orixá mais antigo da mitologia yorubá. Foi a ele que Olorum (Senhor de Orum) deu a tarefa da Criação da terra, da água e do ar.</p>  <p>Fonte: MACHADO, Vanda. <i>Mitos Afro-brasileiros e vivências educacionais</i>. In: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (Org.). <i>Pasta de Textos da Professora e do professor</i>. Salvador: SMEC, 2006, v. 01, p. 01-12.</p>
---	---

3º momento da aula: Promover um espaço para o compartilhamento e socialização das ideias que os estudantes obtiveram a partir da leitura do texto “A transformação da Conquén”. Em seguida, mediada pelo professor, a reflexão pode versar sobre: mudanças de atitudes, necessidade de se comunicar melhor, a comunicação como mecanismo para melhorar a vida coletiva, e outras pertinentes.

4º momento da aula: Após a socialização das impressões e das ideias dos estudantes sobre o texto “A transformação da Conquén” realizar a aplicação da atividade relativa ao mito.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO



PRIMEIRA PARTE DA ATIVIDADE

Escreva nas linhas abaixo: 1) o que chamou sua atenção na história “A transformação da Conquén” e 2) que lições ou ensinamentos você adquiriu com a história “A transformação da Conquén”.

Questão 01 – O que chamou sua atenção na história “A transformação da Conquén”

Questão 02 – Que lições ou aprendizagem você adquiriu com essa história?

5º momento da aula: Solicitar a organização dos estudantes em quatro grupos com sete estudantes, escolher um líder, dividir o texto “A transformação da Conquén” em quatro partes e atribuir cada parte a um grupo. Feito isso, explicar aos estudantes que eles irão produzir um mural por meio de desenhos, onde cada grupo ficará responsável por retratar sua a parte do texto em forma de desenho. Em aula seguinte far-se-á a montagem do mural com os quatro desenhos produzidos.

Recursos: texto impresso do mito “A transformação da Conquén”, atividades impressas, cartolinas, lápis hidrocor e lápis de pintar.

Referencias:

- MACHADO, Vanda. **Mitos Afro-brasileiros e vivências educacionais** In: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (Org.). Pasta de Textos da Professora e do professor. Salvador: SMEC, 2006, v. 01, p. 01-12.

Aula 03 e 04

Objetivos:

- Apresentar aos estudantes o sistema de crenças yorubá, destacando a importância dos Griots como portadores da memória ancestral e que tem o papel de transmitir as narrativas mitológicas yorubá;
- Apresentar os elementos que compõe a tradição oral dos yorubá: ODU, ILANA ISIN, ORIN, EDE e ÒWE;
- Apresentar o panteão yorubá destacando o Ser Supremo (Olórum) e a função mediadora dos orixás;
- Apresentar os valores éticos e morais da tradição yorubá como orientações de comportamentos dentro da cultura yorubá.

Conteúdo: A religião dos Orixás

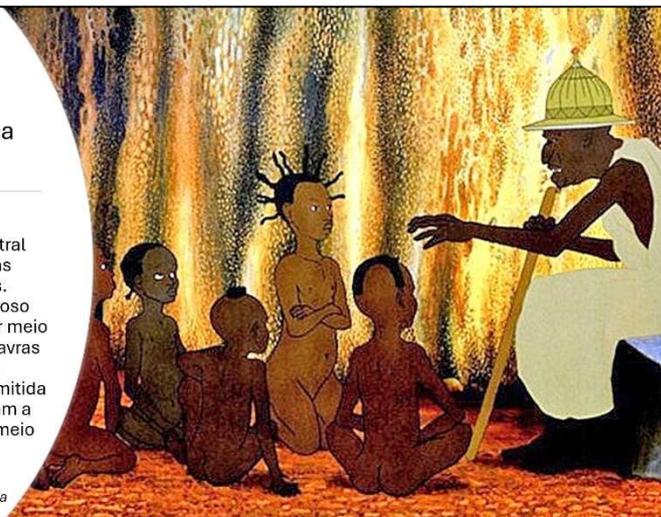
1º momento da aula: Através de uma aula expositiva-dialogada, apresentar o slide em powerpoint intitulado “A religião dos Orixás”



O sistema de crença Yorubá

Para os povos yorubá, a religião é o elemento central da existência. Em todas as coisas eles são religiosos. Todo conhecimento religioso yorubá foi preservado por meio da **TRADIÇÃO ORAL** (palavras faladas que passaram de geração a geração) transmitida pelos **Griots** que contavam a história do seu povo por meio de poemas e canções.

Griots – contadores de história



O sistema de crença Yorubá

As tradições Oraís dos povos yorubá são composta de vários elementos:

- **ODU** (Signos de Ifá) – são relatos concedidos por Orunmila ou Ifá (divindade da sabedoria) sobre o passado, o presente e o futuro.
- **ILANA ISIN** (Liturgia) – são os símbolos ou ritos praticados numa cerimônia;
- **ORIN** (Cânticos) – são narrativas que contam as histórias dos antepassados e que exaltam as divindades;
- **EDE** (Linguagem) – é a língua original yorubá como forma de impedir a influência de outras religiões;
- **OWE** (Provérbios) – são sentenças morais que ensinam exemplos de vida, que inspiram comportamentos e disciplina.



Panteão Yorubá



Os Orixás: quem são e qual sua função

Na mitologia yorubá, o mundo é hierarquicamente organizado em dois níveis:

Aiye – é o nível físico do universo com todos os seres vivos. É o mundo material;

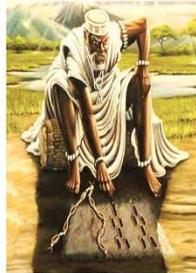
Orum – é o nível sobrenatural do universo com todos os seres espirituais (Orixás e Eguns)

Mas no início não era assim...



Os Orixás: quem são e qual sua função

As forças da Natureza e as atividades humanas



Ifá (orixá do oráculo e da sabedoria). É ele que detém o conhecimento do passado, presente e futuro. Os próprios orixás se consultam com ele



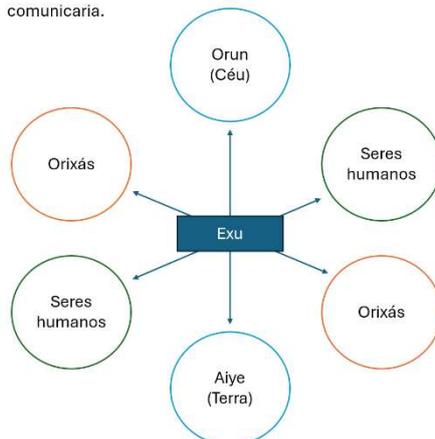
Oxalá (orixá da Criação). Ele tem a primazia entre os orixás. Todos reconhecem que ele é o primeiro. A ele Olórun deu a tarefa da Criação

Os Orixás: quem são e qual sua função

Exu não é responsável por nenhuma força da Natureza ou atividade humana. Mas ele, toda a existência não se comunicaria.



Exu (orixá da comunicação e da linguagem). Na tradição yoruba, toda a comunicação é feita por Exu.



Valores éticos e morais da tradição yorubá



Valores morais da tradição yorubá



A fim de viver, o homem precisou adaptar-se ao meio e logo a experiência lhe ensinou o que “poderia ser feito” (certo) e o que “deveria ser evitado” (errado). As normas de moralidade criaram um sentido de dever que reside em cada pessoa. Aquilo que chamamos de consciência do homem é a noção desses hábitos. Então, para que fim esses valores são preservados?

A moralidade é basicamente o fruto da religião. É a partir das ideias sobre Deus, que os homens desenvolveram seus sistemas e padrões Morais que variam de época para época, de lugar para lugar, mas que todos admitem que há uma diferença entre o certo e o errado.

Por mais diferentes que sejam, as religiões se baseiam na crença numa divindade superior e que a partir dela padrões de moralidade, regras e determinações de conduta são encontradas.

Religião e ética
não se separam!

Valores morais da tradição yorubá



A mitologia yorubá que é a base do conhecimento religioso das religiões afro-brasileiras também possui seus padrões de comportamento:

Coisas proibidas (Ewo)

Refere-se a tudo aquilo que é contrário a natureza humana, aos orixás e a Olórum. Praticar um ewo (uma coisa proibida) é **cometer pecado**. Exemplos: quando se comete adultério, quando se pratica perversidade contra alguém, quando não se cumpre uma promessa.

Caráter (Iwá)

É o mais importante dos valores morais e o maior atributo do homem na tradição yorubá. O homem que tem um bom caráter não desagrada os orixás e os demais seres humanos. Tem um provérbio yorubá que diz: “uma pessoa que não tem caráter irá arruinar seu destino”. **A paciência forma o bom caráter**. Ter paciência é essencial para não se precipitar e tomar ou fazer coisas erradas. O resultado do bom caráter é a sua reputação (alá – roupa branca)

Recursos: notebook, TV e slides em powerpoint

Referencias:

- BENISTE, José. Òrun – Àiyé: o encontro de dois mundos – o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra. 19ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

Aula 05

Objetivos:

- Apresentar o mito como conjunto de ensinamentos originados das experiências humanas;
- Apresentar o mito como recurso pedagógico utilizados para transmitir valores e princípios que orientam a vida individual e coletiva;
- Promover a leitura do texto sobre o mito “Naná fornece a lama para a modelagem do homem”;
- Socializar as impressões e ideias dos estudantes sobre o texto “Naná fornece a lama para a modelagem do homem”.

Conteúdo: Nanã fornece a lama para a modelagem do homem

1º momento da aula: Retomar a ideia iniciada na aula 02 do mito como conjunto de ensinamentos que revelam as experiências humanas produzidas dentro de um contexto histórico próprio, e que por isso servem de mecanismo para estabelecer orientações de comportamento individual e coletivo.

2º momento da aula: Distribuir o texto da narrativa mítica “Naná fornece a lama para a modelagem do homem”. Feito isso solicitar que os estudantes realizem uma leitura atenta e silenciosa. Em seguida, propor uma leitura coletiva do texto.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO



NANÃ FORNECE A LAMA PARA A MODELAGEM DO HOMEM

Dizem que quando **Olorum** encarregou **Oxalá** de fazer o mundo e moldar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos.

Tentou fazer o homem de ar, como ele.

Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu.

Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura.

De pedra ainda a tentativa foi pior.

Fez de fogo e o homem se consumiu.

Tentou o azeite, água e até vinho de palma, e nada.

Foi então que Nanã veio em seu socorro.

Apontou para o fundo do lago com seu **ibiri**, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama.

Naná deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde ela morava, a lama sob as águas, que é Nanã.

Oxalá criou o homem, o modelou no barro.

Com sopro de Olorum ele caminhou.

Com a ajuda dos orixás povoou à terra.

Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar à natureza de Nanã.

Naná deu a matéria no começo mas quer de volta no final tudo o que é seu.

Olorum. É considerado o ser supremo na mitologia Yorubá. Ele é o responsável por toda existência. Ele é a grandeza infinita.

Oxalá. É o orixá masculino mais antigo da mitologia yorubá.

Naná. É o orixá feminino mais antigo, estando ligado à terra, mais especificamente, ao barro (terra e água).

Ibiri. Cetro sagrado de Nanã e símbolo da sua força e autoridade.



Fonte: PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

3º momento da aula: Promover um espaço para o compartilhamento e socialização das ideias que os estudantes obtiveram a partir da leitura do texto “Nanã fornece a lama para a modelagem do homem”. Em seguida, esse momento de compartilhamento de ideias pode ser aprofundado por outras reflexões mediadas pelo professor como: a valorização do papel da mulher e a valorização do papel do idoso.

4º momento da aula: Depois das leituras e do compartilhamento das impressões e ideias dos estudantes sobre o mito “Nanã fornece a lama para a modelagem do homem”, distribuir e propor aos estudantes a realização da atividade relativa ao mito.

ATIVIDADE
O que chamou mais sua atenção no mito da Criação do Homem segundo a tradição yorubá?

No mito da Criação yorubá, os seres humanos são criados por meio da participação de Oxalá e Nanã. Na sua opinião, por que isso foi necessário?

A partir da leitura acima, você conseguiu entender o enredo (sucessão de acontecimentos que explicam uma ação) do mito, ou seja, de como o povo yorubá explica a Criação dos seres humanos?
<input type="radio"/> Sim
<input type="radio"/> Não
A partir da leitura acima, você conseguiu perceber que o povo yorubá também possui uma “forma” ou um “sentido” para explicar a Criação dos seres humanos?
<input type="radio"/> Percebi muito bem um sentido na explicação
<input type="radio"/> Percebi bem um sentido na explicação
<input type="radio"/> Percebi, de forma regular, um sentido na explicação
<input type="radio"/> Não percebi um sentido na explicação
A partir da leitura acima, você consegue perceber alguma semelhança entre os elementos do mito da Criação dos seres humanos segundo o povo yorubá com outras formas de explicação da Criação dos seres humanos?
<input type="radio"/> Percebo muito bem
<input type="radio"/> Percebo bem
<input type="radio"/> Percebo de forma regular
<input type="radio"/> Não percebo

Recursos: texto e atividades impressas

Referencias:

- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Órixas**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

APÊNDICE B
CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCC
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO


PROF-FILO

CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
DE 03/07 à 16/07

DATA	AULA	CONTEÚDO	EXECUÇÃO	RUBRICA – ALUNO(A)
03/07/2024	2ª Aula professora Miliane	Apresentação Contextualização da África Exibição de vídeo Aplicação de atividade – entrega: 04/07	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Marina Fernandes
04/07/2024	3ª aula professora Lúcia	Problematização 1º Bloco de atividades: A transformação da Conquén 1ª parte atividade – entrega: 04/07 2ª parte atividade – entrega: 16/07	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Maria Eduarda
05/07/2024	2ª aula professor Tiago	Desenvolvimento teórico: A mitologia yorubá (aula propriamente dita)	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Marina Fernandes
08/07/2024	3ª aula professor Aldo	Continuação do desenvolvimento teórico: A mitologia yorubá	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Marina Fernandes
09/07/2024	Na minha aula	2º bloco de atividades: Nanã fornece a lãma para a modelagem do homem Aplicação atividade – entregue: 09/07	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Marina Fernandes
16/07/2024	Na minha aula	Aplicação do Questionário de Avaliação dos Resultados – entregue: 16/07	<input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	Marina Fernandes

APÊNDICE C

ATIVIDADE DA APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO



APRESENTAÇÃO – 1ª ATIVIDADE

Olá! Nessa primeira atividade vamos explorar nosso imaginário sobre o continente africano. Nas linhas abaixo escreva palavras-chaves sobre as primeiras impressões que vem à sua mente que você pensa em:

África

No quadro abaixo, faça um desenho ou cole uma imagem que expresse suas impressões quando você pensa em:

África

APÊNDICE D

TEXTO “A TRANSFORMAÇÃO DA CONQUÉN”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO



A TRANSFORMAÇÃO DA CONQUÉN

Era uma vez, no início do mundo, quando todos os bichos falavam. Os bichos, as árvores... As pessoas... Todos procuravam se comunicar e se entender do melhor jeito possível. Sem assim, muita coisa podia ser resolvida com uma boa conversa.

No princípio do mundo, era uma vez, uma **conquén** que vivia ciscando e olhando apenas para o que fazia sem se envolver com ninguém. Passava o dia todinho a reclamar: Tô fraco! Tô fraco! Tô fraco! A sua cor era cinzenta e não tinha graça nenhuma.

Conquén. Galinha d'angola; capote; galinha-da-guiné; pintada.

Pobre conquén, nada de novo acontecia na sua vida. E cada dia ela estava mais insatisfeita... Ela ficava cada dia mais zangada.

Certo dia, ela mesmo compreendeu que estava demais. Era necessário transformar aquela situação.

A conquén, então, lembrou que ali perto morava um **Oluow**. O Oluow era uma pessoa que vivia dando conselhos para todos que o procuravam. Ela resolveu ir procurá-lo também, para receber orientação sobre o que estava acontecendo em sua vida.

Oluow. Líder espiritual e comunitário, responsável por aconselhar e orientar os membros da comunidade.

Ela vivia muito nervosa. De longe ouviam se seus gritos: tô fraco! Tô fraco! Tô fraco... o Oluow a recebeu. Depois de ouvir atentamente as suas queixas falou pausadamente:

– Todo o seu problema é este seu jeito horrível de tratar as pessoas. O meu conselho é que você mude os seus hábitos e suas atitudes imediatamente. Tratar bem as pessoas traz alegria e bem-estar. Preste atenção às pessoas, principalmente àquelas porque você encontra pela primeira vez. Vou lhe ensinar umas palavras mágicas. Você vai ver como tudo vai se transformar.

A conquén estava muito mal mesmo pensava e gritava: eu quero me transformar. Eu vou mudar. Eu vou mudar. Agradecida deu um punhado de kauri (búzios) ao Oluow e partiu.

Já na manhã seguinte quando despertou foi olhando para a cajazeira e cumprimentando-a: kaaró (**bom dia**). A cajazeira espantada respondeu: kaaró ô!

Mais adiante ela encontrou dois patinhos que estavam no seu caminho. Ela falou antes de passar entre eles: agô (**com licença**)! Eles deram passagem a nova amiga respondendo como de costume: agô ya.

Um grupo de conquéns passou apressado para o trabalho e ela desejou simpaticamente: ku ixé! O grupo todo agradeceu em coro: adupé ô (**obrigado**).

Na verdade aquele dia parecia completamente diferente de todos os dias de sua vida. Ela parou um pouco já no caminho de casa. Era noite todos a olhavam como se a vissem pela primeira vez, ela foi logo cumprimentando a turma com a maior cortesia: Kaalé (**boa noite**)! Todos responderam: kaalé ô!

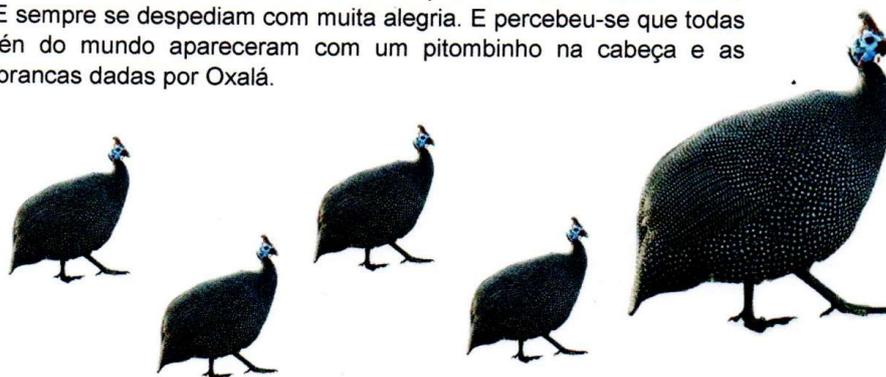
Depois de um pouquinho de prosa na hora da despedida, a conquén falou com alegria: Adolá (*até amanhã*)! E todos responderam em coro: Adolá ô.

Foi tanta transformação que no dia seguinte ela encontrou um velhinho que caminhava bem devagar na sua frente. O velhinho era **Oxalá**. Acostumada a não dar atenção as pessoas nem o reconheceu. Mas ela tratou Oxalá com ternura e educação. De tudo o que ela trazia consigo entregou para o velho Oxalá. Imagine como Oxalá ficou contente em receber tanta atenção da conquén.

Foi aí que para demonstrar seu agrado ele tirou de sua bolsa um pó mágico e pintou a conquén todinha com umas bolinhas brancas. E pegou um montinho de barro e colocou no cocoruto da conquén. Assim, ela ficou marcada para sempre como um bicho da predileção de Oxalá.

A partir daquele dia, todos buscavam a sua companhia e conversavam muito com ela. E sempre se despediam com muita alegria. E percebeu-se que todas as conquén do mundo apareceram com um pitombinho na cabeça e as pintinhas brancas dadas por Oxalá.

Oxalá. É o orixá mais antigo da mitologia yorubá. Foi a ele que Olorum (Senhor de Orum) deu a tarefa da Criação da terra, da água e do ar.



Fonte: MACHADO, Vanda. **Mitos Afro-brasileiros e vivências educacionais** In: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (Org.). Pasta de Textos da Professora e do professor. Salvador: SMEC, 2006, v. 01, p. 01-12.

APÊNDICE E**ATIVIDADE SOBRE O MITO “A TRANSFORMAÇÃO DA CONQUÉN”**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

**PRIMEIRA PARTE DA ATIVIDADE**

Escreva nas linhas abaixo: 1) o que chamou sua atenção na história “A transformação da Conquén” e 2) que lições ou ensinamentos você adquiriu com a história “A transformação da Conquén”.

Questão 01 – O que chamou sua atenção na história “A transformação da Conquén”

Questão 02 – Que lições ou aprendizagem você adquiriu com essa história?

APÊNDICE F

SLIDES DA AULA SOBRE MITOLOGIA YORUBÁ

The image displays three sequential screenshots of a PowerPoint presentation titled "A mitologia Yorubá".

Slide 1 (Title Slide): The main title is "A mitologia Yorubá" with "IORUBÁ" written in large letters below it. The background features a stylized tree.

Slide 2 (Text and Image):

O sistema de crença Yorubá

Para os povos yorubá, a religião é o elemento central da existência. Em todas as coisas eles são religiosos. Todo conhecimento religioso yorubá foi preservado por meio da **TRADIÇÃO ORAL** (palavras faladas que passaram de geração a geração) transmitida pelos **Griots** que contavam a história do seu povo por meio de poemas e canções.

Griots – contadores de história

The slide includes an illustration of a griot (a man in a white robe and hat) speaking to a group of people sitting on the ground.

APÊNDICE G

TEXTO DO MITO “NANÃ FORNECE A LAMA PARA MODELAGEM DO HOMEM”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCC
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO



NANÃ FORNECE A LAMA PARA A MODELAGEM DO HOMEM

Dizem que quando **Olorum** encarregou **Oxalá** de fazer o mundo e moldar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos.

Tentou fazer o homem de ar, como ele.

Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu.

Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura.

De pedra ainda a tentativa foi pior.

Fez de fogo e o homem se consumiu.

Tentou o azeite, água e até vinho de palma, e nada.

Foi então que **Nanã** veio em seu socorro.

Apontou para o fundo do lago com seu **ibiri**, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama.

Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde ela morava, a lama sob as águas, que é Nanã.

Oxalá criou o homem, o modelou no barro.

Com sopro de Olorum ele caminhou.

Com a ajuda dos orixás povoou à terra.

Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar à natureza de Nanã.

Nanã deu a matéria no começo mas quer de volta no final tudo o que é seu.

Olorum. É considerado o ser supremo na mitologia Yorubá. Ele é o responsável por toda existência. Ele é a grandeza infinita.

Oxalá. É o orixá masculino mais antigo da mitologia yorubá.

Nanã. É o orixá feminino mais antigo, estando ligado à terra, mais especificamente, ao barro (terra e água).

Ibiri. Cetro sagrado de Nanã e símbolo da sua força e autoridade.



ATIVIDADE

O que chamou mais sua atenção no mito da Criação do Homem segundo a tradição yorubá?

No mito da Criação yorubá, os seres humanos são criados por meio da participação de Oxalá e Nanã. Na sua opinião, por que isso foi necessário?

A partir da leitura acima, você conseguiu entender o enredo (sucessão de acontecimentos que explicam uma ação) do mito, ou seja, de como o povo yorubá explica a Criação dos seres humanos?

- Sim
 Não

A partir da leitura acima, você conseguiu perceber que o povo yorubá também possui uma "forma" ou um "sentido" para explicar a Criação dos seres humanos?

- Percebi muito bem um sentido na explicação
 Percebi bem um sentido na explicação
 Percebi, de forma regular, um sentido na explicação
 Não percebi um sentido na explicação

A partir da leitura acima, você consegue perceber alguma semelhança entre os elementos do mito da Criação dos seres humanos segundo o povo yorubá com outras formas de explicação da Criação dos seres humanos?

- Percebo muito bem
 Percebo bem
 Percebo de forma regular
 Não percebo

APÊNDICE H

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO



PROF-FILO

QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Chegamos ao término da aplicação da nossa Sequência Didática. Agradeço a você que contribuiu muito com suas opiniões e sua participação em todas as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula. Esta será a última atividade e da mesma forma que o primeiro questionário você não deve se identificar e deve procurar responder às questões abaixo da forma mais sincera possível. Todas as questões são de objetivas e de múltipla escolha e devem ser assinaladas com um "X". Lembrando que apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material. Muito obrigado por sua participação!

Como você definiria sua cor?

branca preta parda amarela indígena oriental

Qual é a sua religião?

católica romana evangélico espírita umbanda/candomblé
 outras religiosidades

1. Como você avalia sua experiência com as aulas da Sequência Didática que participou?

muito boa boa regular ruim muito ruim

2. Na sua avaliação, ter adquirido conhecimentos sobre alguns mitos yorubá nas aulas da Sequência Didática na disciplina de Filosofia foi uma experiência:

muito boa boa regular ruim muito ruim

3. O estudo da mitologia yorubá faz parte dos assuntos sobre a História e a Cultura da África no currículo escolar. Na sua opinião, a presença e a continuação desses estudos no currículo da escola é:

muito boa boa regular ruim muito ruim

4. Que mitos yorubá nas aulas da Sequência Didática você estudou (pode marcar mais de uma opção):

A transformação da Conquén Oduduá briga com Obatalá e o Céu e a Terra se separam
 Exu ajuda um mendigo a enriquecer Oxóssi aprende com Ogum a arte da caça
 Nanã proíbe instrumentos de metal no seu culto Xango é escolhido rei de Oiô
 Obatalá cria a Terra Nanã fornece a lama para a modelagem do homem

5. Que valores ou princípios de vida são ensinados no mito yorubá “A transformação da Conquên” que você estudou na Sequência Didática (escolha apenas 4 opções):

- ser gentil tratar bem ser humilde tratar o próximo como quer ser tratado
 mudar de hábitos e atitudes ouvir conselhos evitar o egoísmo
 empatia com o próximo aprender com próprios erros ser educado
 gentileza gera gentileza agir com bondade aprender a conviver com o outro

6. No mito yorubá “Naná fornece a lama para a modelagem do homem” que valores ou princípios de vida são ensinados (escolha apenas 3 opções):

- valorização do feminino necessidade de parcerias ajudar quem precisa
 valorização da memória do idoso dar conselhos a quem precisa
 exaltar e respeito ao idoso a centralidade da mulher na sociedade yorubá
 a lama de Nanã como símbolo de algo que precisa sempre ser moldado/transformado
 o idoso como símbolo de maturidade e sabedoria

7. Na sua opinião, é possível que outros mitos afro-brasileiros também possuam alguns princípios de vida ou valores se forem estudados:

- Acho muito possível acho possível acho pouco possível não acho possível

8. A intolerância religiosa às religiões afro-brasileira (candomblé, umbanda, jurema, entre outras) é uma realidade no Brasil. Na sua avaliação, o estudo e o conhecimento sobre valores e princípios de vida nos mitos afro-brasileiros para combater esse preconceito e a intolerância seria uma estratégia:

- muito boa boa regular ruim muito ruim

9. A partir da sua experiência com o estudo dos mitos afro-brasileiros na Sequência Didática, você acha importante que outras turmas da escola também estudem esse conteúdo:

- acho muito importante
 acho importante
 acho pouco importante
 não acho importante

10. Na sua avaliação, a(s) causa(s) do preconceito e da intolerância aos mitos yorubá e as religiões afro-brasileira é (escolha apenas 2 opções):

- racismo (crença de que existem raças superiores e inferiores)
 falta de conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras
 a ideia de superioridade de uma religião sobre outra
 por não conhecer, ter um julgamento prévio e de má-fé pela crença do outro