

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAIRO BASTOS DE SANTANA

**O USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA E O USO DO TEXTO DA
FILOSOFIA AFRICANA NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DOS TEXTOS CLÁSSICOS E A
IMPORTÂNCIA DE SE ABORDAR O PENSAMENTO AFRICANO**

CURITIBA

2018

JAIRO BASTOS DE SANTANA

**O USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA E O USO DO TEXTO DA
FILOSOFIA AFRICANA NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DOS TEXTOS CLÁSSICOS E A
IMPORTÂNCIA DE SE ABORDAR O PENSAMENTO AFRICANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Maurício Fernando Pitta

Doutorado em Filosofia, UFPR

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

JAIRO BASTOS DE SANTANA

O USO DO TEXTO CLÁSSICO DE FILOSOFIA E O USO DO TEXTO DA FILOSOFIA AFRICANA NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DOS TEXTOS CLÁSSICOS E A IMPORTÂNCIA DE SE ABORDAR O PENSAMENTO AFRICANO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Filosofia.

Professor Maurício Fernando Pitta
Orientador – Doutorado de Filosofia, UFPR

Curitiba, 9 de maio de 2018.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa e filhos que compreenderam minha ausência para que este trabalho pudesse existir.

Aos professores e professoras que resistem as opressões do tempo presente.

A meu pai, negro e pobre. Minha mãe, branca e livre. Meus amigos e amigas ainda presos ao pensamento do opressor.

O pensamento pode desenvolver-se por caminhos positivamente errados e
conduzir a falsas e perigosas crenças.

John Dewey

RESUMO

O uso do texto clássico da filosofia em sala de aula aparece como uma ferramenta interessante se pensado a partir da leitura crítica do texto, atividade própria da filosofia. A leitura é uma atividade filosófica e nada mais natural que, a partir dela, possamos entrar num universo que possibilite maior compreensão desta atividade em sala de aula na modalidade do ensino médio. Juntamente com essa possibilidade há outra condição que é a participação de alunos e alunas naquilo que, para as aulas de filosofia dessa etapa se torna importante, a saber, a capacidade de argumentar, referenciar, situar períodos da filosofia e seus representantes. O uso do texto clássico da filosofia não apenas pode contribuir para isto, como pode também, se bem organizado, melhorar o desempenho destes alunos e alunas em outras áreas do conhecimento. A partir da aproximação dos textos filosóficos, aparece outra possibilidade de filosofia que pode realçar seu papel crítico nesta etapa, o uso dos textos da filosofia africana. Nesse percurso a apresentação de ideias e de um filósofo que represente o pensamento africano chega na figura de Franz Fanon que é um dos mais expressivos filósofos do continente africano. Suas contribuições realçam o papel da atividade filosófica atual e podem contribuir nessa etapa do ensino como atividade de cidadania, outra importante função da escola e da educação. Houve certo cuidado em expor alguns argumentos de Fanon, nessa etapa do ensino, por estes estarem em uma linguagem mais direta e objetiva sobre problemas de cunho racista, ideológico-opressor e de aculturação por parte dos oprimidos, entretanto, isto não limitou as nuances mais expressivas do pensamento de Fanon.

Palavras-chave: Educação. Filosofia africana. Franz Fanon. Racismo Uso do texto clássico da filosofia.

ABSTRACT

The use of the classical text of philosophy in the classroom appears as an interesting tool if thought from the critical reading of the text, proper activity of philosophy. Reading is a philosophical activity and nothing more natural that, from it, we can enter a universe that allows a greater understanding of this activity in the high school classroom. Along with this possibility there is another condition that is the participation of students in what, for the philosophy classes of this stage becomes important, namely, the ability to argue, refer, situate periods of philosophy and their representatives. The use of the classic text of philosophy can not only contribute to this, but can also, if well organized, improve the performance of these students in other areas of knowledge. From the approach of the philosophical texts, another possibility of philosophy appears that can emphasize its critical role in this stage, the use of the texts of the African philosophy. In this way the presentation of ideas and a philosopher that represents the African thought arrives at the figure of Franz Fanon who is one of the most expressive philosophers of the African continent. Their contributions emphasize the role of philosophical activity in the modality of secondary education and can contribute to the activity of citizenship, another function of education in this stage of education. There was some caution in exposing some of Fanon's arguments at this stage of teaching, because they were in a more direct and objective language about racist, ideological-oppressive, and acculturation-related problems of the oppressed, however, this did not limit the more subtler nuances. expressive of Fanon's thought.

Keywords: African Philosophy. Education. Franz Fanon. Racism. Use of classic philosophy text.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 FILOSOFIA GREGA E FILOSOFIA AFRICANA: APROXIMAÇÕES	11
1.1 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E O USO DO TEXTO CLÁSSICO COMO FERRAMENTA	18
1.2 O USO E O LUGAR DO TEXTO CLÁSSICO NAS AULAS DE FILOSOFIA: ONDE O TEXTO SE ENCAIXA?	22
1.3 MOTIVAR A LEITURA DOS CLÁSSICOS: COMO E POR QUÊ?	23
2 A FILOSOFIA AFRICANA NA SALA DE AULA	26
2.1 PRECONCEITO, SILÊNCIO E SALA DE AULA: O TEXTO DA FILOSOFIA AFRICANA COMO APOIO A REVALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE	28
2.2 NEGRO E LINGUAGEM: TEXTO, CULTURA E DOMINAÇÃO	30
3 FRANTZ FANON: UM FILÓSOFO À PARTE	33
3.1 FANON E O NEGRO BRANCO: A FIGURA RESSENTIDA DO COLONIZADO	35
3.2 O TEXTO DE FANON NA REFLEXÃO DA SALA DE AULA	37
CONCLUSÃO	40
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

O que é filosofia? Como ela se faz (qual seu método)? A filosofia é uma invenção dos gregos? Estas perguntas orientam o percurso ao qual este pequeno trabalho tenciona inquirir. Tenciona, pois, a grande discussão que reside vívida em nossa mente é saber se realmente as coisas que fazemos promovem sentidos ou requerem de nós alguma reflexão. Ainda, como a filosofia pensa a si própria num universo de investigações quase intermináveis com as respostas mais diversas ao mesmo problema? Seria ela como a teimosa e invariável resposta presente em Deleuze e Guattari, “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”? (1992, p. 10). Ou, ainda, seria, como pressupõe Dewey, fruto do desejo e da imaginação emanada de “pressões e solicitações” (1959, p. 17) manifestas da vida de comunidade? Se ela se constrói a partir da dúvida – os Milésios, na Grécia Antiga, começam esta investida – será que apenas os gregos a tiveram? Diante de tais questões, talvez a mais severa seria quanto ao seu método: perguntar. Essa talvez seja a questão mais pertinente a ser levada a cabo nesse pequeno trabalho. Mas, para se perguntar é preciso conhecer o que pode causar dúvida e, nesse sentido, é necessário buscar em suas nascentes o grosso e caudaloso rio de teorias que a filosofia produziu.

Desse modo, surge uma necessidade de encontrar algo que possa modificar a forma e o método ao qual estamos habituados nas salas de aula das escolas públicas do Paraná e, nesse sentido, de apresentar uma proposta que possa equilibrar opiniões e discussões (tão valorizadas nas aulas de filosofia) e as teorias ou conceitos gerados pelos filósofos. Nesse sentido, o uso dos textos clássicos pode ser uma boa ferramenta que o professor pode utilizar em suas aulas e, em um exercício socrático, trazer à luz novos e assentados conceitos.

O ensino de filosofia na modalidade do ensino médio tem sido desafiador em várias situações diferentes no estado do Paraná. Uma delas, sem dúvida, é a grande dificuldade que encontramos nesse estado frente aos investimentos tanto em seus profissionais de educação quanto na estrutura física e pedagógica das escolas. Diante das mazelas que muitos professores e professoras são obrigados a enfrentar sobra, por parte destes profissionais criatividade, bom senso e competência para versar sobre sua atividade. Nesse sentido esta pesquisa tenta argumentar sobre um dos problemas que dificultam a tarefa do ensinar e que, de certa forma, fragiliza nossa

atividade em um sentido mais pedagógico, a saber o uso do texto clássico de filosofia nas aulas. O argumento que tentamos defender é que o uso dos textos clássicos como ferramenta de aproximação das ideias e correntes filosóficas, pode contribuir nos estudos e discussões acerca da filosofia em suas fontes primeiras. Não se tenciona aqui críticas aos livros didáticos de filosofia, que muito serve aos estudantes nas escolas públicas brasileiras, mas apenas sugerir outras fontes que possam auxiliar na grande constelação de filósofos e filosofias que apenas são esboçados nos manuais em questão.

A leitura é parte importante no processo filosófico e mais no processo de aproximação da filosofia do aluno e aluna do ensino médio. Sem pesar ou cair na monotonia é fundamental que o professor e professora de filosofia faça uso dessa ferramenta em suas aulas. Mesmo que a escola não disponibilize de bons exemplares de clássicos da filosofia seu uso poderá ocorrer em outras mídias dependendo, evidentemente, das possibilidades dos e das estudantes. O que importa realmente é apresentar as obras originais (ou fragmentos) para que se possa exercitar sua própria visão e interpretação destes filósofos e seus pensamentos fazendo uso dos manuais como prisma de outras observações que podem enriquecer a discussão posterior e readequar, talvez, algum argumento que, da parte do aluno ou aluna, tenha se perdido.

Outro aspecto abordado neste trabalho surge da necessidade de apresentar um tipo de filosofia que difere do mais tradicional. Trata-se da filosofia africana que será apresentada em linhas gerais fazendo uso de um autor mais atual e que possui extrema sensibilidade frente aos problemas e dificuldades do povo africano. Franz Fanon é um filósofo que lutou pela libertação não apenas político, mas, sobretudo, psicológico do povo africano e contribui em muitas áreas da filosofia, sendo de importância para nós seu pensamento num momento em que vivemos um distanciamento dos valores e acentuada intolerância em nossa sociedade. Frente a “enxurrada” de absurdos que vivenciamos em nossa sociedade, é de importância “ouvirmos” a voz de Fanon que muito tem a contribuir na sala de aula do ensino médio. Talvez se possa, nesse sentido, discordar de Dewey quando ele diz que “Poucos são aqueles que, em nossos dias, depositam confiança na capacidade da filosofia para versar com competência os sérios problemas da hora presente” (1959, p. 18).

1. FILOSOFIA GREGA E FILOSOFIA AFRICANA: APROXIMAÇÕES

É comum, em filosofia, pelo menos em seu exercício de reflexão, perguntar sobre a origem ou fundamento do que está sendo investigado. A filosofia tem como ponto de partida a análise não apenas criteriosa do objeto ou assunto a ser investigado, mas sobretudo, *rigor* que caracteriza sua reflexão. Desse modo, é terreno ordinário da filosofia inquirir sobre quase tudo, no intuito de procurar explicar os “conceitos” fundamentais que estão presentes em quase todo universo do agir e pensar. Isso é interessante porque coloca a filosofia como uma “disciplina” que polariza o que é natural no homem e na mulher: sua curiosidade. Entretanto, não é apenas isso.

O exercício do filosofar também permite “construir” novas questões que surgem quando outras parecem estar resolvidas, e isso permite um passo a mais para a atividade filosófica, criar conceitos que são postos à prova pela própria dinâmica do pensamento ou da razão que busca, por meio da imanência, justapor o que o objeto é e o que deve significar. Esse elemento é tão problemático quanto tentar ensinar a uma criança de dois anos que o número cinco é ele mesmo ou a soma de vários outros números que resultam em cinco. Pensamos apenas no que podemos observar. Se vejo uma sala repleta de pessoas, não uso do plano imanente, isto é, procuro seu significado “em si” para representar estas pessoas, mas as represento naturalmente lançando mão de qualquer atividade problemática. Em Deleuze e Guattari vê-se que “o conceito é evidentemente conhecimento de si” (1992, p. 46) e não se deve confundilo com o estado de coisa ao qual representa. Isso talvez gere mais problemas que, de fato, resoluções, pois como garantir, num terreno tão instável quanto o do conhecimento, o que a coisa é de fato e o que ela representa? A busca pela verdade das coisas, seu objeto ou o que este representa gera uma série de reflexões que, desde os primeiros sábios gregos (Tales, Anaximandro, Anaxímenes) até nossos dias, ainda suscita muitas discussões. No Ocidente, o pensamento se mostra mais objetivo e vai gradualmente se desligando do mítico-fantástico. Os pensadores do VII-VI a.C. procuravam sustentar suas ideias longe do misticismo característico de sua época. Se deslocamos um pouco o eixo geográfico para outras regiões como o Oriente, é fácil notar essa distinção. Confúcio na China, século VI a.C., lutava contra um sistema de ensino que excluía os mais carentes e em suas lições se posicionava a favor do que

importava: ensinamentos. Em sua sabedoria demonstrou erros e deficiências em nossos comportamentos, atividades econômicas e em outras áreas de nosso entendimento. Nos apresentou uma ética tão humana e significativa quanto a grega. Assim seguem outros como Lao-Tsé, Sidarta Galtama na Índia, Zaratustra na Pérsia, todos sábio e igualmente filósofos, mas por se importarem com demasiado zelo pela vida, foram rotulados como criadores de doutrinas, mas não de filosofia. Infelizmente, nem esse grau os imperialistas europeus conferiram ao pensamento africano. Como este trabalho não visa essa crítica, esse elemento nos serve apenas como argumento para entender como muitos filósofos e historiadores concebem a filosofia como uma construção grega apenas, e mesmo os manuais de filosofia, de maneira geral, trazem essa ideia. Aranha chega a afirmar que o pensamento filosófico teria surgido na Grécia e seu argumento para justificar tal afirmação se embasa na condição de que “outras filosofias” “não se aprofundaram em questões abstratas” (2016, p. 25), mas na conduta para uma vida feliz e harmônica. Isso é estranho, mas está presente numa ideia geral de filosofias que não são gregas. Dewey tem uma posição interessante quando o assunto é o “diferente”; “mudança é alteração, alteridade, e isto significa diversidade” (1959, p. 119), e talvez esse seja um ponto a ser melhor observado.

Se de um lado temos uma filosofia que foi construída a partir de problemas “abstratos”, então podemos supor que sua solução não deva resolver de fato nenhum problema e, assim se justificaria certa reconstrução em filosofia, como sugere Dewey quanto ao seu foco de investigação? Isso significa que a filosofia teria olhado os fenômenos com lentes obtusas? Se não, seria então o foco outro? E Dewey completa essa linha de raciocínio posicionando a tarefa da filosofia no empenho de justificar o corpo de crenças grego pelas lentes da filosofia onde essa serviria de contrapeso para solver questões que o mito não teria sem o auxílio do pensamento dito racional. Ele termina esse raciocínio afirmando que “a tarefa da filosofia consistiu em justificar, à base de motivos racionais, o espírito, que não a forma, das crenças” (1959, p. 56), estas aceitas por meio de costumes tradicionais e vivenciados pela sociedade grega daquela época. De outra forma, Vasconcelos indica que a filosofia seria “um esforço de reflexão sistemática e racional sobre o sentido global da existência humana e do mundo que nos envolve” (2017, p. 3). Desse modo, percebe-se que um pensamento que seja considerado filosófico (pelo menos em moldes gregos) precisa não apenas indagar sobre certo corpo de crenças estabelecido, como também propor uma certa

reflexão que, por exigência, cumpra papel racional no processo de formalizar o conceito, mas este não precisa de fato significar, mas apenas trazer à tona certa discussão sobre este aspecto. Deleuze explica que “os conceitos filosóficos são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras” (1992, p. 51), livrando esse tipo de filosofia da mesmice que poderia cair se os conceitos fossem a última frente de batalha para o processo de conhecimento. Então, podemos considerar que a cultura, a lida e crenças são elementos importantes e que fertilizam o solo para a filosofia. E que outros pensamentos podem surgir deste ingrediente muito farto no cenário humano como um todo, e não apenas em certo território ou povo.

Seguindo essa linha de raciocínio, então, temos uma filosofia africana. Os problemas partem de situações que são vivenciados num cenário problemático, com problemas que emergem das mais variadas situações humanas. A moral, a ética ou a própria política não é fenômeno grego apenas, mas cada pessoa, grupo humano ou povo carrega traços destes fenômenos. A análise deles, entretanto, pode ser feita com lentes diferentes, mas ainda assim, é uma atividade filosófica. O que ocorre quando falamos em um tipo de filosofia diferente da grega está muito mais ligado a preconceitos que à forma. Temos uma espécie de filosofia que em muito se aproxima da tradicional, com variações ou diferenças que são muito mais culturais que propriamente epistêmicas. O que ocorre com a filosofia tradicional é que, ao considerar um problema, não o consideramos a partir da imagem de dominadores ou dominados. Não nos interessa (pelo menos, não na procedência) se este filósofo tem pele escura ou clara, se fala grego ou não. O que não ocorre com o pensamento africano. Ao se falar de África, dificilmente há acordo de que haja uma atividade intelectual que se possa denominar filosofia, isto porque pensamos como dominadores e, mesmo quando pensamos como dominados, ainda são frágeis nossas referências. Filósofos conhecidos, como Montesquieu, Hume e Kant, contribuíram para este tipo de argumento no descrédito e desprestígio deste continente quando afirmaram que, de lá, apenas a barbárie, a ignorância e a selvageria podem surgir. Vasconcelos (2017, p. 04) cita que Hume se diz inclinado a crer que negros são inferiores aos brancos por natureza, Kant corroboraria com este sentimento de que não haveria um único negro que tenha mostrado “algo grande” em matéria de ciência ou arte, e Montesquieu sugeriu que negro não seria possuidor de uma alma. Com efeito, este tipo de pensamento não apenas catalisa o que a mente ocidental construiu

ao longo da história, mas quais foram seus matizes para a construção de seu pensamento. Não é à toa que por essas afirmações (construídas irresponsavelmente), temos um grande descredito do continente africano quando o assunto é o desenvolvimento de conhecimentos ou técnicas que possam ser significativas no terreno do saber humano. É, de fato, significativo o empenho que muitos tiveram em desacreditar o negro, tratar sua cultura como selvagem para lhe imprimir um selo de incapaz intelectual. Como diz Fanon, “o branco está fechado em sua brancura” (2008, p. 27).

Antes de concordar ou afirmar se teria havido algum tipo de pensamento sistematizado no continente africano que possa ter o grau de filosofia reconhecido, é necessário comparar o exercício grego de construção dos conceitos e assentamento destes com o que a grande Mãe África produziu em anos de exploração de seu território e povo. Se pensarmos como o grego antigo, que acreditava em um universo mágico tomado por deuses e heróis (a filosofia começa do espanto) e da necessidade de assentar bases para entender o que o mito produziu como conteúdo de conhecimento, então temos, sim, fundamentos que possibilitaram não apenas os africanos pensarem o mundo e seus fenômenos, mas muitos outros povos.

Apenas para que possamos seguir nosso rumo, a saber o uso de textos clássicos e o uso de textos da filosofia africana nas aulas de filosofia do ensino médio, precisamos entender que tipo de construção de conhecimento nossos irmãos e irmãs africanos produziram e se realmente podemos chamar filosofia e, ainda, se podemos apresentar tal pensamento em aulas de filosofia e para o ensino médio. Grosso modo, entendemos o processo do filosofar, segundo o prisma ocidental e platônico como a investigação da dimensão essencial e ontológica do mundo real sendo, portanto, necessário ultrapassar opiniões do senso comum cativos do mundo empírico e das aparências sensíveis. Sendo assim, toda filosofia descendente dessa raiz epistêmica configurou um tipo de argumento que impossibilita, pela lógica, pensar em outras formas de conhecimentos que não se configuram nesses moldes. Mesmo Aristóteles admite a filosofia como algo teórico onde seu problema fundamental é ontológico, isto é, o problema do ser e não da vida. Isso fundamenta toda tradição aristotélica e o objeto próprio da filosofia: essências imutáveis, razão última, o universal, formas e suas relações. Mesmo ele usando de laboratório o real ainda, como Platão, permanece no conceitual. Estes moldes fornecem todo o escopo da filosofia Ocidental

e reveste com barbarismos qualquer tipo de pensamento que use outro prisma epistêmico.

Isso recai sobre o pensamento africano que tenciona para a vida (opondo-se aos moldes gregos) da comunidade, suas relações (obviamente muito mais comunitárias que as ocidentais) e crenças. Enquanto que para o Ocidente (filosofia) a busca parte de se conhecer as verdades últimas dos objetos (coisas e mundo) e do próprio ser, para os africanos (filosofia) essa busca parte das vivências refletidas na comunidade e expressas na linguagem em geral e no significado de cada língua em particular que forma o universo de sentidos do que chamam de força vital. Não podemos deixar de lembrar que no início da filosofia grega esse aspecto estava intimamente ligado ao mito. O mito, na verdade, era a comunicação de uma ideia (portanto algo racional) com a realidade que era algo presente na vida, nas coisas e no próprio mundo. Portanto, muito mais próximo da vida humana.

A cultura, de fato, fornece os elementos necessários ao pensamento, talvez por isso *Ubuntu* tenha peso tão significativo na cultura de alguns povos africanos. Essa expressão perpassa qualquer tentativa de racionalização ou explicação nos moldes tradicionais, pois seu dispositivo reflexivo não está em si como algo definido ou perene, universal, mas na própria linguagem da comunidade, que é dinâmico. Seu equivalente na filosofia tradicional é a ética e essa é a única aproximação, pois nossa ética é a reflexão sobre nossos atos, portanto, nos diz o que é certo ou errado num campo bem específico do dever, querer e poder. Diferente disso *Ubuntu* é a relação humana de cada um para com todos e de todos para cada um, não sendo apenas material ou objetivo, mas humano.

A filosofia do Ocidente tem se fixado em coisas absolutas e livres da lida e da inconstância da vida. Talvez por isso desde de Tales até Kant as grandes preocupações estão mais dentro das formas racionais do que das vivenciadas pela comunidade. Dewey já advertia sobre essa condição da filosofia infértil ou voltada para o imutável resolutivo que, no imaginário do homem comum, não modifica ou transforma nada, ou em suas palavras uma filosofia que presta um desfavor. A ênfase dada a esse tipo de filosofia configurou em maior grau pretensões que mesmo ao pensamento não há como justificar. Toda lógica desse tipo de conhecimento se embasa em repetições de formas ou modos que operam em ambientes controlados e que permitem certa segurança em seus resultados. Mesmo lógicas mais modernas

contam sempre com a previsibilidade: se A então B, se isso então aquilo. Mas isso não funciona no mundo real. Não se pode apenas retirar toda situação e contingências da vida. Insegurança, medo e contradições são elementos que normatizam a vida humana. Não se pode simplesmente crer que tal filosofia possa resolver o problema entre o ideal e o real, este problema é da vida. “O ato de pensar não é o único expediente de que se lança mão para encontrar uma solução pessoal das dificuldades” (DEWEY, 1959, p. 142).

O processo do conhecer na grande mãe África surge não apenas das necessidades impostas pela própria vida, mas, sobretudo, pela própria condição da vida em comunidade. Isso favoreceu, assim como na Grécia, delimitar um campo de observação e projetar soluções possíveis para este ou aquele assunto. Entretanto, o que ocorreu na África – e que não ocorreu com os gregos antigos – é que por serem subjugados e desvalorizados pelo dominador europeu, que viu na forma do uso obtuso da razão justificativa de atribuir incapacidade racional a toda uma etnia, imposição de sua cultura, de seus hábitos e supressão de toda e qualquer forma de pensamento sendo, portanto, considerado bruto, folclórico (no sentido estereotipado, negativo) e de gueto. Num evidente intuito de depreciar qualquer forma de conhecimento que tencionasse o grau de filosofia. Isso prejudicou. Mas não foi suficiente para impossibilitar o crescimento de ideias avassaladoras em África. A ideia de uma episteme universal – conhecimento não é atributo de alguns – pôde ser universal apenas na Europa? Sistemas filosóficos são exclusivos de povos ditos mais desenvolvidos? O negro é incapaz de pensar como pensam todas as mentes brancas? Perguntas como estas são tão perigosas como as que justificaram o quase extermínio de certos grupos humanos na metade do século XX. Essa barbaridade foi tão significativa para os dominadores que mesmo em solo africano o quinhão era do dominador. Observe esse trecho onde Fanon explicita isso nas palavras de Padre Oswin¹ sobre a situação dos “nativos” e dos dominadores na África do Sul:

A proposta é separar os nativos dos europeus, territorialmente, economicamente e politicamente; leva-los a edificar sua própria civilização sob a direção e a autoridade dos brancos, mas com um mínimo de contacto entre as duas raças. Reservar alguns territórios para os nativos e obrigar a grande maioria a morar neles (...) Não há exagero em dizer que a maior parte

¹ Padre Oswin, magraht do convento dominicano de São Nicolau, Stallembosch, África do Sul. Citado por Franz Fanon em *Pele Negra, máscara brancas*.

dos sulfricanos sente uma repugnância quase física por tudo o que coloca um nativo ou uma pessoa de cor no seu nível (2008, p. 86-87).

Podemos perceber o efeito danoso que isto causou. Fomos levados a crer que “coisa de preto” fosse qualquer coisa, menos filosofia. Em África, diferente da Grécia dos grandes filósofos a preocupação não é isolar o conhecimento para se chegar a sua unidade ou arché, o pensamento africano não admite esse isolamento. Janheinz Jahn diz o seguinte: “Não há somente uma interdependência de realidade e religião, de religião e razão, de razão e causalidade, mas sim, interdependência ou compatibilidade de todas as disciplinas” (1970, p. 1). Os elementos se conectam, o conhecimento se conecta, nada é isolado de sua natureza ou razão, talvez este ponto tenha sido demais para os tradicionalistas aceitarem em filosofia. Os iorubas (constituem um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África Ocidental) harmonizam suas instituições e retirando qualquer peça, desmorona todo o sistema. Esse tipo de filosofia é muito mais responsável quando se nota que pensamento é uma atividade humana. Levy Bruhl reconhece que “a estrutura lógica do espírito é igual em todos os homens” (1970, p.2). Isso nos revela que existem mais aproximações com o tipo de filosofia aceitável (tradicional) que se possa imaginar. E o que desaproxima na verdade é o desconhecimento ou a ignorância em observar algo com lentes obtusas.

O que é interessante no pensamento africano e que estrutura sua filosofia é a capacidade de se lidar com o universal que, em sua forma, difere do que os gregos fizeram. Enquanto na Grécia antiga a cosmologia tentava buscar respostas a partir de uma unidade (isto já exposto acima, a arché) “a cosmovisão africana prima pela diversidade e não pela imposição de modelos únicos” (OLIVEIRA, 2006, p.40). Isso tanto explica o modelo filosófico quanto social e político dos povos africanos. Essa condição de diversidade muito presente nos povos africanos permitiu não apenas pensamentos diversos mas a entender que nada pode existir sozinho. Essa capacidade não apenas formulou todo o conteúdo religioso como também o social e político.

Um importante elemento que encontramos na maioria das populações africanas é a não separação entre natureza e política, poder e religião, ou seja, não há uma estratificação entre estas camadas importantes da vida da sociedade. Tudo é visto de acordo com o princípio da integração, segundo o qual os vários elementos se comunicam e se completam (OLIVEIRA, 2006, p. 39).

Isto não é, segundo a visão grega, aceito, pois para o grego o fim das coisas reside em sua unidade e não em sua diversidade. Essa cosmovisão impossibilita tanto os modelos tradicionais da lógica como políticos e éticos. Parece haver uma grande confusão ao se misturar tudo, mas não há, na verdade tudo é percebido com um princípio de integração nos diz Oliveira, pois a cosmovisão africana permite diversidade desde a natureza até o ser humano. Não há, segundo essa visão, separação já que tudo faz parte de um e um faz parte de tudo. Mas estas questões são demasiadas truncadas para resolvermos aqui. Ainda há a questão da ancestralidade, formação dos grupos ou comunidades africanas, ponto sem o qual não podemos entender seus costumes e modos de agir em sociedade, que, em geral, difere muito do que estamos habituados. O povo africano não entende o poder da mesma forma que nós ocidentais, para eles poder deve promover o bem-estar, também sua noção de justiça, educação e política são diferentes e a religião não é escatológica, passado e presente se misturam e para se tornar o agora.

Sem dúvida temos muito a descobrir e a conhecer da filosofia africana. Pensar e observar por outro prisma nosso mundo e seus fenômenos é fonte de renovação de nossas próprias crenças, senão, de nossas ideias. Talvez esse tipo de filosofia em nossas salas de ensino médio pudesse ajudar na busca pela compreensão do mundo, do outro e de nós mesmos.

1.1 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E O USO DO TEXTO CLÁSSICO COMO FERRAMENTA

De modo geral (e bem raso), tentou-se trazer a luz nova discussão sobre o fato de existir um tipo de pensamento que se eleva ao grau de exclusividade grega. Que não teria surgido em outros cantos do globo algo que se assemelhasse, nem pela forma, nem pelo conteúdo, à construção europeia de pensar. Isso, de certa forma, atingiu em cheio todo um corpo de crenças que conferiram aos filósofos tradicionais a responsabilidade do pensamento que pode construir conhecimentos “válidos” (essa expressão poderia ser sinônimo de “aceitos”) culturalmente. Isso recai sobre o próprio modelo de ensino, escola, aprendizado, entre outros. A escola de hoje (ensino) é a mesma de nossos avós que era a mesma dos avós deles. Isso demonstra que muito pouco se evoluiu quanto a forma que aprendemos. Nesse universo tem a filosofia.

Como deixá-la mais atrativa em nossas salas de aula? Como motivar os alunos desse modelo de escola a se interessarem pelo pensamento filosófico, pelo ato de pensar com critérios mais apurados e desenvolver uma crítica nos moldes da filosofia? Bom, vamos tentar dar algumas pistas para possíveis respostas.

Talvez se espera aqui um histórico da disciplina de filosofia no ensino público, principalmente em nosso Estado. Leis, tanto federais quanto estaduais que ora imprimem obrigatoriedade, ora não. Entretanto deixarei de lado esse ponto para focar noutro mais espinhoso. O que se tentará argumentar é a filosofia no ensino médio como disciplina carente de métodos mais didaticamente eficientes e que possam trazer a luz outras discussões quanto a modos mais adequados ao aluno/aluna do ensino médio público e que possa contribuir para revalorização da disciplina de filosofia. Naturalmente a filosofia é uma disciplina que leva a questionamentos. Ela permite que nossa mente faça uma série de exercícios complexos que auxiliam no encadeamento de ideias sobre este ou aquele assunto. Isso favorece nossas discussões, auxilia na busca de novos trajetos para uma mesma questão e, ainda, facilita nosso raciocínio por meio da lógica.

Como qualquer disciplina nessa modalidade de ensino a didática é um pedaço importante do caminho, mas ele não se faz sem o conteúdo e ferramentas que o professor dispõe ao seu alcance para este trajeto. O ponto que se quer alcançar, a linha de pensamento que se define para compreensão dos assuntos ou a avaliação que se faz para “medir” o que se aprendeu ora são deficientes ou carentes ora simplesmente depende exclusivamente da boa vontade do professor. Isso acontece por motivos diversos, entretanto o mais evidente é sem dúvida a falta de recursos materiais na escola. Evitando esse viés crítico (apenas para não alongar) o que ocorre de fato é que temos uma escola não apenas carente de pensamento crítico ou embrutecida em seu viés educacional, mas, sobretudo, deficiente e morosa na conduta do aprendizado.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (2008) do Ministério da Educação, encontramos uma teoria que forma o modelo de escola capaz de dar conta da educação formal e vai além na educação para a cidadania. O que não se encontra lá é o que professores e professoras vão enfrentar na lida de sala de aula. Já em seu início de leitura encontra-se dois aspectos que orienta toda a teoria ali disposta, “o primeiro diz respeito as finalidades atribuídas

ao ensino médio” que é o “aprimoramento do educando como ser humano” (2008, p. 7). E o segundo propõe organização curricular que possa contribuir com o primeiro. Reconhece ainda a parceria aluno (família)/escola/professor, muito embora não deixe claro como essa parceria possa ser concretizada e mantida. Enfatiza a importância do currículo para a dinâmica do sistema de ensino e como este formaliza (creio que seria melhor o verbo organizar) o desenvolvimento de seus alunos e alunas e soma-se a isso a “liberdade” do professor em analisar e “selecionar” pontos que merecem mais atenção ou aprofundamento, isto tudo em sintonia com os vários setores escolares.

Com tamanha ênfase que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio dão ao trabalho em grupo, ao educando que se forma para autonomia, como podemos supor uma escola deficiente? A resposta é contraditória: falta compromisso. Primeiro da sociedade que objetiva na escola a culpa pela sua ineficiência, depois do sistema que atravanca o trabalho pedagógico com burocracias que tendem ao constrangimento do educador/educadora e por último da família que fantasia uma escola/creche capacitada a dar um tipo de educação muito parecida com a recebida em casa. E além de tudo isso ainda a falta de recursos e materiais adequados ao exercício do ensino e aprendizado.

Nessa triste realidade do ensino em nossa país, e em particular em nosso estado. E frente aos novos desafios ensejados pela “crise” que assola o país, temos o desafio de ensinar filosofia. Como e sobre qual suporte? Ainda nas Orientações Curriculares encontramos o seguinte texto:

O tratamento da Filosofia como componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos (2008, p. 15-16).

Se por um lado há reconhecimento da disciplina (mesmo com as alterações feitas pelo MEC com a MP 746 e posteriormente Lei 13.415 em 16 de 02 de 2017) como matéria pertencente ao universo do ensino médio, e ainda pensando no disposto nas Orientações Curriculares, parece que enfrentamos mais absurdos do que de fato aparenta. Se por um lado temos uma aparente preocupação com o que a escola ensina, por outro percebemos que ensina no vácuo de todos os problemas. O professor e a professora são pressionados a dar o melhor de si, em salas lotadas,

sem quase ou nenhum recurso que não seu “cuspe” e o giz muitas vezes quebradiços. Ainda sem nenhum acesso a informações midiáticas, sem espaços reservados a pesquisas e o que é mais tenso sem cotas livres para reprodução de materiais para a leitura. Me parece que a letra das orientações destoa da vivência do professor e professora em sala de aula.

Evidente que problemas na escola pública não cabem nos cálculos feitos pelos dedos. Então qual seria a melhor saída? Que proposta se pode dar para o que deveríamos ter por direito, mas negado pelas políticas públicas? Perguntas como essas recaem na condição de tirar a responsabilidade do estado e entregar ao já explorado trabalhador. Uma espécie de “amigos da escola” que no fim se tornam inimigos da educação. A escola pressupõe sim participação de todos, mas o estado não pode se eximir de suas responsabilidades legais. E fornecer condições adequadas e menos insalubres de trabalho seria seu dever. Mas vivemos tempos mais estranhos. Onde o certo se torna segunda opção. Então o que nos sobra é a cara e a coragem, infelizmente.

Se por um lado tomamos um tiro no pé com as políticas públicas para educação em nosso estado, do outro temos o aluno que espera da escola uma educação de qualidade e aí está nosso ponto. As aulas de filosofia só podem ocorrer se o professor consegue “engolir” esses problemas, levantar sua cabeça e permitir o surgimento de um ambiente que possa ser tão crítico quanto sua insatisfação. E, desse modo, apresentar da melhor forma seu conteúdo se atendo na melhor forma de trazer a luz os problemas do passado que se reprisam no presente. E nessa dinâmica apresentar a filosofia e seus autores em suas fontes originais. Usando os textos para embasar melhor suas críticas e argumentações. Não há possibilidade de pensar sem o conhecimento do que se deseja pensar, assim como não há aprendizado sem o exercício da reflexão. O *modus operandi* do pensar é o exercício da leitura. Não há possibilidade de criar conceitos ou possuir a crítica sem leitura e conhecimento. Por isso, o professor de filosofia é um exímio leitor e deve passar essa capacidade aos alunos e alunas. A leitura é chave de acesso à mundo repleto de novidades, entretanto, não em apenas ler, mas compreender o que se lê. Nesse sentido, os textos clássicos dos filósofos podem prestar dois favores de imensa relevância: 1) Aproximar o aluno do ensino médio das nascentes do conhecimento, onde grandes nomes puderam debruçar sobre os mais variados problemas ontem e hoje; 2) Exercitar a

capacidade tato de leitura quanto de compreensão dos conteúdos propostos nesta modalidade de ensino.

Interessante que nas Orientações Curriculares onde se coloca a “identidade” da filosofia a reflexão surge como condição para o exercício do filosofar. Diz lá que “a filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos palavras, tornando-se reflexão” (2008, p. 21). Essa característica é que torna, ao mesmo tempo, a filosofia significativa e exasperante. A primeira porque nos leva a sair do consensual, do ordinário ou da mera visão superficial. Quebrando essa capacidade que temos de observar pela superficialidade nos permite ir mais além. A segunda por que não há garantias para o que se conhece, havendo sempre mais e mais a ser observado, inferido, questionado. É um exercício etéreo. Se para a fala precisamos do som (fonemas) para comunicar, para a filosofia temos os textos para a reflexão. Vale lembrar que está entre as competências e habilidades da filosofia para o ensino médio a “capacidade para análise, interpretação e comentários de textos teóricos, segundo o mais rigoroso procedimento de técnica hermenêutica” (2008, p. 31). O que isso significa? Ora, *ler* simplesmente. O que, infelizmente, fazemos pouco!

1.2 O USO E O LUGAR DO TEXTO CLÁSSICO NAS AULAS DE FILOSOFIA: ONDE O TEXTO SE ENCAIXA?

Esse ponto merece um pouco mais de atenção e o que se precisa notar não é exatamente como os textos de filosofia são inseridos nas aulas, mas com qual motivação se pode fazer uso deles. Acredita-se (mito) que uma boa aula de filosofia é aquela em que alunos e alunas falem sobre o tema proposto depois de exaustiva explicação do professor ou professora de filosofia, questionem, se coloquem como interlocutores do problema ali exposto. Entretanto, isso pode ser apenas um reflexo produzido pela curiosidade - e até mesmo certa angústia - momentânea daquele aluno ou aluna, sendo posteriormente abandonado quando finda a aula. Quando na verdade o que se busca e surge como outra competência do aluno ou aluna nas aulas de filosofia é a “capacitação para modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento” (2008, p. 31). O que não significa todos filósofos, mas todos em condições do exercício do filosofar. Atividade que é coerente ao que cada um carrega em si. Com seus valores e

realidades próprios. Não cabe ao professor ou professora de filosofia “amansar” ou influenciar pensamentos, mas tirar da inércia o pensamento reflexivo ou crítica. “A tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim despertar os jovens para a reflexão filosófica” (2008, p. 33).

No texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio na disciplina de filosofia em sua síntese para as competências e habilidades é listado o seguinte:

Pode-se manter a listagem das competências e das habilidades e serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos: 1) Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. [...] (Idem).

Apesar de ainda existir muitos ruídos sobre o que se lê e o que se entende de fato, ainda assim não se deve tirar do aluno ou aluna o direito ao aprendizado integral, isto é, suas potencialidades. Por isso é preciso instigar, motivar e até mesmo “forçar” a leitura nas aulas de filosofia para que possam solidificar, mesmo que provisoriamente, seus argumentos. A aula de filosofia deve ser entendida também como aula de leitura filosófica, não apenas sobre a história do filósofo, seu tempo o que produziu – o que é mais comum –, mas a interpretação de suas ideias naquele tempo e o significado neste. Nós professores de filosofia podemos entender isso como uma exegese dos textos filosóficos, mas o aluno ou aluna poderá entender como uma atenção maior e mais responsável sobre o que se está aprendendo.

1.3 MOTIVAR A LEITURA DOS CLÁSSICOS: COMO E POR QUÊ?

Muito discretamente falamos sobre um tema bastante controverso – pelo menos para os professores e professoras da disciplina de filosofia –, a motivação para a leitura dos clássicos nas aulas. O valor da leitura e sua importância não está em discussão, mesmo porque todos já sabemos. O que ocorre, na verdade é mais por razões operacionais que outra coisa. Também não espero fazer aqui críticas ou suposições de que por que a escola pública paranaense não oferece mais suporte ao trabalho do professor e professora em sala. Fizesse isso precisaria de muito mais dados objetivos, análise de políticas educacionais, direção de onde todo o

investimento público nesta área estaria sendo concentrado. E para a pesquisa em questão não se tem nem tempo nem suporte para tal. Pois bem, o que temos é uma pergunta apenas, e muito rasamente tentaremos responder, a saber o que serve de motivação para o uso dos textos clássicos nas aulas de filosofia no ensino médio (lembrando sempre que falamos da escola pública do estado do Paraná).

Se tivermos breve momento de sobriedade vamos descobrir que o livro de filosofia escolhido em muitas escolas, pelo Programa Nacional do Livro Didático, gratuito e público, é fruto de uma necessidade de se ter um material mínimo que possa servir de base para o trabalho dos professores – em todas as áreas de conhecimento da escola pública – em sala de aula. Desde a Resolução 42/2012 do Ministério da Educação até chegar ao decreto nº 9.099 de de 18 de julho de 2017, vemos um movimento de ir e vir na condução dos professores para escolhas desses materiais e outros que vieram sob o nome de Biblioteca do Professor (este vindo por obras escolhidas sabe-se lá de quem). Sem maiores críticas, o que pesa sobre essa postura do Estado sobre a educação é sua política incômoda de perceber a escola como espaço que pode receber o que for por considerar a educação como sendo o que é: muito pouco. Isso incapacita o professor não apenas por lidar com problemas bem mais graves no ambiente escolar que uma obra ruim mal escolhida ou que tenha chegado compulsoriamente na escola. Mas como já deixei claro, esses motivos não serão tratados aqui. O que importa disso, na verdade, é que com tão pouco material a ser utilizado pelo professor (livros didáticos ou acervo próprio) em sala de aula e a grande dificuldade de se conseguir reproduzir o que ele dispõe como acervo pessoal ou pesquisas fora do ambiente escolar, fragiliza essa motivação necessária a lida do texto clássico nem sala como fonte primordial. VIERIA e HORN escrevem o seguinte:

Em relação ao uso de materiais didáticos nas aulas de filosofia” verificou-se que os professores utilizam em suas aulas diferentes materiais, destacando que 93% utilizam-se do Livro didático público de Filosofia, distribuído pela Secretaria de Estado da Educação, acompanhado dos seguintes livros didáticos de introdução à filosofia: Convite à Filosofia (Marilena Chauí), Filosofando (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins), Fundamentos de Filosofia (Gilberto Cotrim), História da Filosofia (Giovanni Reale e Dario Antiseri) e Temas de Filosofia (Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins). Em visita às grandes livrarias de Curitiba, os livros citados pelos professores da Rede Pública de Ensino do Estado são os mais vendidos. O livro Convite à Filosofia, de Marilena Chauí, o mais citado e, possivelmente, após o Livro didático público o mais utilizado, posto que já está na 14ª edição; O Filosofando – Introdução à Filosofia, na 4ª edição; o livro Fundamentos de Filosofia, de Gilberto Cotrim, com 16 edições. [...] (2011, p. 81).

Noventa e três por cento de professores que usam como único recurso o livro didático mostra uma tendência quase que vegetativa sobre a leitura em sala de aula. É comum nestes manuais apenas fragmentos de textos e mais exposição do comentador ou autor sob suas próprias tendências, sejam elas quais forem. E mesmo isso está disposto para servir de respostas aos exercícios que aparecem ao final de cada capítulo usado por muitos professores em detrimento da análise crítica que a filosofia enseja. Tudo isso ainda vem sob a égide de “avaliação” o que torna tudo pior. Nas Diretrizes Curriculares de Filosofia encontra-se uma passagem bem interessante, mas que se conflita com a realidade que vivemos na escola pública do Paraná:

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica (2008, p. 20).

Não há, infelizmente, o que Gramsci pudesse defender por aqui.

Ainda recai sobre o professor e professora do ensino médio público em nosso estado a culpa de sua frustração como intelectual, já que o seu atelier é carente de materiais básicos necessários à sua obra que é ensinar. É bem comum ouvir que se não tem é porque não correu atrás. Sabe-se da necessidade, mas nega-se à vontade.

2. A FILOSOFIA AFRICANA NA SALA DE AULA

Vem-se defendendo o uso do texto clássico da filosofia como ferramenta de apoio pedagógico nas aulas de filosofia na modalidade do ensino médio. Talvez, possa haver uma orientação diferente da proposta aqui apresentada quanto as ferramentas que podem auxiliar o professor e professora nesta etapa do ensino, mas não é possível pensar alguma delas sem o uso dos textos de filosofia (o que pode ocorrer no livro didático, reproduções de textos ou matérias/artigos/notícias). O texto é, por excelência, a fonte de onde se pode beber do pensamento filosófico, sua atmosfera é a reflexão que se constrói a partir do que os filósofos outrora registraram, ou por eles mesmos ou por aqueles que mantiveram acesa suas ideias. Nesse sentido, o texto nos serve de testamento e testemunho dessas ideias e de seus autores, e nessa perspectiva, observa-se, que de outra maneira não poderíamos conceber teoria qualquer que dirá filosofia. Sendo assim, o texto é, para além de um registro, um ponto de encontro entre autor e leitor e tem como finalidade aproximar o máximo possível este das ideias, teorias e pensamentos daquele.

A escola é o espaço privilegiado para exercitar a aproximação aos textos. Não necessariamente filosóficos, mas textos de maneira geral, motivando a leitura como ponto de encontro dos diversos aprendizados. Esse exercício é vital para que o professor e professora de filosofia tenha a segurança necessária ao usar textos clássicos da filosofia e a arriscar interpretações ou ideias diferentes que possam brotar das leituras.

Evidente que isso seria num cenário ideal. Onde nossas escolas (públicas) pudessem ter bibliotecas com acervos e materiais diversos, onde o espaço motivasse tanto a leitura quanto a pesquisa, possuímos acesso irrestrito a rede mundial de computadores, ainda, que tivéssemos uma educação que primasse pelo aprendizado e não apenas pela retenção de conteúdo. Como não estamos aqui investigando as deficiências do nosso sistema de ensino, cabe apenas indicar que o ambiente escolar público no estado do Paraná, pelo menos em sua maioria, carece não apenas de materiais e recursos diversos, mas, sobretudo, de qualidade no seu propósito que é ensinar e isso é de fato um grande desafio. Não fosse tantos entraves operacionais ainda se conta com os conhecimentos que o aluno chega ao ensino médio. Suas dificuldades, tanto sociais quanto cognitivos, limitam mais ainda o aprendizado.

Quando se pensa nas dificuldades que os alunos trazem a escola, isto é, nos problemas de cunho cognitivo, social ou mesmo histórico que se apresentam como obstáculos ao desenvolvimento de um efetivo processo de aprendizagem, é importante refletir-se que a educação é um processo e que é necessária a promoção de um aprofundamento progressivo dos conteúdos. Em relação ao nosso problema específico, isso significa que não esperamos que os alunos se tornem, *ex abrupto*, exímios leitores de obras filosóficas. Espera-se, na verdade, que os textos de filósofos sejam vistos por eles como o objeto do aprendizado de Filosofia, como fonte de ideias e de argumentos sobre questões importantes e interessantes. É claro que a utilização dos textos tem de ser introduzida paulatinamente e com graus de aprofundamento crescente. (SANTOS, 2011, p.7)

Nesse cenário desolador e com muito empenho de quem ensina e pouco de quem deveria garantir a qualidade do ensino, estamos em um limite que beira o heroísmo. Mesmo assim é de importância tentar novas abordagens no intuito de garantir o direito a boa educação e o acesso a toda e qualquer informação que lhe sirva de recurso para o pensar. Nesse sentido aproximar, gradativamente, o aluno ou aluna do ensino médio de novos pensamentos é lhe dar a oportunidade de usar seu entendimento livre da tutela em razão de sua consciência. O texto é ferramenta importante na dinâmica do aprendizado. Nesse sentido Vieira e Horn argumentam o seguinte:

A leitura e a escrita são elementos essenciais ao processo de ensino aprendizagem, ao processo de construção do conhecimento. Educação é comunicação e a leitura e a escrita são formas destacadas de comunicação. Assim, no que tange à atividade filosófica em sala de aula, a leitura e a escrita são mediações fundamentais para o desenvolvimento do modo filosófico de pensar (2015. P. 51).

Seguindo essa dinâmica o uso dos textos clássicos pode e deve ser utilizado pelo professor e professora de filosofia afim de que possam oportunizar um ensino de qualidade voltado às potencialidades do e da estudante. E o uso dos textos da filosofia africana em sala de aula pode representar uma oportunidade para um aprendizado onde cada aluno e aluna possa, de alguma forma, se reconhecer como autor e autora de sua história, que muitos tentam sufocar. Muito do pensamento africano advém das adversidades postas na vida da vida real, circunscrita na atividade valorativa da vida, suas raízes se encrustam na superação “subdesenvolvimento” outorgado pelo dominador. O uso destes textos pode assentar não apenas novas ideias, mas novas atitudes que vem de encontro com a Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.645/08 onde

não apenas a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros são abordados, como também sua filosofia e pensamento.

O uso dos textos de filosofia africana nas aulas de filosofia do ensino média possibilita uma abordagem de revalorização deste continente e, para além, nova abordagem ao ensino de filosofia. Já que não podemos pensar uma filosofia absolutamente europeia. Há filósofos em qualquer canto deste planeta se supormos que o pensar não é algo estrito à continentes, situações particulares ou pessoas desse oi daquele tipo e cor de pele, classe social ou etnia. Na verdade, para existir e progredir a filosofia como qualquer outra forma de conhecimento, necessita do debate crítico entre argumentos contraditórios e são pesados e avaliados como sendo válidos ou não profissionalmente. Isto não ocorreu apenas em certo continente e em outro não. Se assim pensarmos, então cometeremos não apenas etnocentrismo, mas também xenofobia e racismo ao aceitarmos que certos povos podem pensar e outros apenas obedecer. Ainda, praticaríamos um nazismo cultural e epistêmico.

Diz-se correntemente que o racismo é uma chaga da humanidade, mas nós não estamos satisfeitos com uma frase dessa. Mas é preciso que não nos contentemos com essa frase. É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis da sociabilidade (FANON, 1980, p. 40).

O ambiente escolar é o espaço privilegiado da informação e do conhecimento, da convivência e do respeito. Aproximar esse tipo de pensamento do e da estudante do ensino médio é não apenas lhe fornecer mais materiais que lhe sirvam de conhecimento geral, mas é lhe dar argumentos para que possa entender criticamente seu papel enquanto ser pensante.

2.1 PRECONCEITO, SILÊNCIO E SALA DE AULA: O TEXTO DA FILOSOFIA AFRICANA COMO APOIO À REVALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE

Se de um lado temos problemas graves em relação ao aprendizado em nossas escolas e em todos os níveis de ensino, por outro temos o problema de como superar fragilidades no sistema que possam inviabilizar a prática docente em sala de aula. Isso porque não apenas existem problemas operacionais, pedagógicos e sociais, mas sobretudo, problemas ligados a desvalorização do indivíduo que a escola não está preparada ou capacitada a resolver. Não é apenas a falta de suporte pedagógico,

materiais e recursos midiáticos para trabalhos, atividades em sala ou outra situação que se tornam flagelos pedagógicos para os profissionais ligados a educação. Mas o silêncio absurdo que se faz quando o assunto se liga ao preconceito, não apenas racial, mas em todos os níveis.

Ora, no estado do Paraná, por exemplo, se admitiu alunos e alunas em situações de saúde bastante adversas ao ambiente escolar. Refiro-me as crianças e adolescentes advindos de escolas especiais fechadas pelo estado do Paraná e que acabaram sendo realocados em sala de aula de todos os níveis. Fragilizando mais não apenas a situação individual de cada criança e adolescente, como também ressaltando o preconceito e intolerância, já que em muitos casos, o professor não tem formação para aquele tipo de situação problema. Isso não vem antes de se sofrer além do bullying praticado por outros e outras estudantes, a incapacidade de o profissional em sala de aula de resolver situações desse tipo. Não fosse isso, ainda reside em nossas escolas o preconceito racial que, de igual forma, também é mascarado no efeito do bullying, sendo por isso, descartado tanto por professores e professoras quanto por pedagogos como preconceito de fato. Não quero aqui situar níveis de agressões, sejam elas psicológicas ou físicas. Apenas tentar justificar a presença do racismo dentro de nossas escolas e a falta que se faz de combatê-lo. Não se pode permitir, evidentemente, que se contrarie o direito de ser de cada pessoa ou suas crenças, isso desde que, obviamente, não diminua ou desvalorize o outro. Entretanto, forçar as barreiras impostas pelo silêncio é emergencial e não vejo outra forma senão pelo conhecimento. O colonizador fez o possível para que o colonizado entendesse que sua situação era diferente da dele porque este não tinha os recursos tecnológicos que aquele tinha e que, portanto, seu conhecimento era superior, sua forma de vida excelente. Em detrimento da vida do colonizado, o ideal do colonizador cresceu e floresceu nos dando a falsa ideia de que todo o resto não prestava, era descartável ou grotesco.

A afirmação de seres humanos sem cultura ou a desvalorização de certas culturas por conta da superioridade de outras levou a África ao status de depósito de mão de obra. Subjugamento de etnias inteiras por conta da “cultura superestimada” do dominador inscreveu na história o pior capítulo que a humanidade já presenciou. Não apenas o negro sofreu com isto, judeus, índios, ciganos, enfim, a lista é bem grande. Fanon observa:

A reflexão sobre o valor normativo de certas culturas, decretado unilateralmente, merece que lhe prestemos atenção. Um dos paradoxos que mais rapidamente encontramos é o efeito de ricochete de definições egocentristas, sociocentristas. Em primeiro lugar, afirma-se a existência de grupos humanos sem cultura; depois a existência de culturas hierarquizadas; por fim, a noção da relatividade cultural (1980, p. 35).

O negro, de forma particular, em nosso país passou por diversas formas de desvalorização. Tanto em sua forma mais acentuada de discriminação quanto as mais sutis. Não é raro encontrarmos em nossa sociedade pessoas que argumentam contrariamente ao racismo se suas formas de preconceitos, mas insistem em se manter preconceituosas. Seja em sua fala corriqueira, seja em atitudes sutis ou não. Só para exemplo quando usamos termos como “denegrir”, “doméstica” ou “a coisa tá preta” reproduzimos inconscientemente termos que ligam ao negro ou preto sua desvalorização enquanto pessoa. *Denegrir* é comumente usado quando se diz do difamado. Entretanto, seu significado é “tornar-se negro” ou “enegrecido”. *Doméstica* se diz do domesticado. Isto é aquele que precisa estar de acordo com o mando de alguém. Já “a coisa tá preta” é um termo racista que reflete mal estar ou desconforto por se ligar ao que o negro passava, vivenciava. Há muito mais termos ou situações que se poderia exemplificar, no entanto, procuramos aqui apenas recursos para que o uso do texto da filosofia africana seja uma das ferramentas que possa auxiliar na compreensão de movimentos que favoreceram a felicidade de uns em razão do sofrimento de outros. O reconhecimento que o homem e a mulher negra, para além de suas desconstruções ou aberrações afetivas é um ser humano. Nesse sentido Fanon argumenta que

O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido à uma serie de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio do universo de onde será preciso retirá-lo (2008, p. 26).

Não vejo melhor oportunidade de tira-lo dessa situação que a educação voltada para a revalorização e incentivo as diversas formas de pensamento e cultura.

2.2. NEGRO E LINGUAGEM: TEXTO, CULTURA E DOMINAÇÃO

Já nos referimos acima ao conteúdo de cultura que recebemos sem muita crítica ou sem nos atentarmos para seu real significado. Também esboçamos a

grande perspicácia do dominador na intenção de subjugar outras culturas usando de artifícios, muitas vezes teóricos e sutis para justificar a superioridade de sua cultura em detrimento de outra por mera opressão sistematizada. Vimos que o lugar comum entre as culturas é seu significado dado em seus sentimentos ou motivações que podem ser superestimados ou relegados a quase nada ao ponto ideal do que espera o dominador. Agora veremos os efeitos práticos ainda presentes do dominador em nossa linguagem ou atitude que permanece vívida a chaga do preconceito ou racismo que atinge indistintamente nossa sociedade e, de modo particular, nossas salas de aulas.

Oliveira em seu livro intitulado *Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente*, no prefácio da segunda edição de Henrique Cunha Jr. diz o seguinte:

O pensamento e a sociedade brasileira mais uma vez têm seu momento de encruzilhada dos cominhos relativos às relações étnicas. Num país onde a tônica dominante procura de sucessivas maneiras negar a importância e a persistência da identidade afrodescendentes, onde a cultura hegemônica formula constantes ataques aos processos conscientes de pertencimento à diversidade cultural, temos os movimentos negros mostrando a contradição presente [...], atestando a lacuna na transmissão de conhecimento até agora realizado sobre as culturas da base africana (2006, p. 11).

Nesse cenário percebemos que alguns grupos conseguem, a partir de lutas e organizações sociais, certa voz nos direitos que lhes cabem, mas é ainda muito pouco, apesar, evidentemente, dos direitos já conquistados. Entretanto, o que está em pauta aqui é o tipo de argumentação, sua estrutura e o espaço onde se formam os pseudodireitos, acesso a educação e mesmo ao mercado de trabalho. Não vamos aqui apresentar teses e números grandiosos a respeito do tema, mas é de importância situar tais argumentos para se supor ausência de desigualdade ou critério de mérito que uns possuem e outros não.

Em nosso país vale sempre a lei do mais forte (entende-se por forte o branco, independentemente de sua classe social). E não é preciso analisar dados para essa conclusão. Negros têm muito mais chances de serem assassinados nesse país². E sabe-se que também são mais visíveis as investidas policiais. Portanto, a vida do negro já começa em desvantagem pressupondo todas as barreiras que enfrentará. Seu acesso, ao que para o branco é natural, ao negro lhe custa árdua atividade. Ora

² Fonte: IPEA. <http://www.ipea.gov.br/portal/>

por estar impregnado com o conteúdo psicológico da desmotivação racial, ora pela sua própria existência numa sociedade racista (apesar da negação do próprio racista). Por essa situação muitos negros e negras se acomodam na estrutura imposta da negação de sua cultura, credo e cor, fragilizando a própria visão de si mesmo as custas do que lhe sugerem ser: mulato, preto encardido, cor de cobre ou jambo, mas nunca negro ou preto de fato.

Atribuimos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão *para-o-outro* do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro. O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida que essa cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade (FANON, 2006, p. 33).

Todo o argumento construído na história, sobretudo, do nosso imenso Brasil, a respeito do homem e a mulher negros tem-se perpetuado com forte reverberação nas gerações posteriores ao escravismo até atualmente. Em sala de aula é comum observar como este efeito nocivo do desmerecimento e negação da cor tem influenciado crianças e adolescentes negros. Desde a estética ao comportamento tem-se evidenciado um autonazismo involuntário, mas consciente de que o que vale mais é a indiferença do branco e não a persistência do negro ou preto em aceitar o que é. Isso torna-se flagelo quando, no convívio de sala de aula, alunos e alunas negros não se admitem negros ou negras, aceitando a convivência pacífica da negação de sua etnia as custas da imposição violenta da linguagem e cultura aceitas.

3. FRANTZ FANON: UM FILÓSOFO À PARTE

Não me deterei muita sobre a apresentação de Fanon, já que este não precisa. Sua filosofia e sua luta precedem qualquer apresentação. Mas por convenção, quando em uma pesquisa falamos de um autor, é de praxe que digamos algo de sua história ou biografia para que o leitor conheça o mínimo de quem se está falando. Nesse sentido, é conveniente lembrar que vivemos em um país em que mais da metade de seu povo, cerca de 53% (segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE³), é negra (pretos e pardos). Mas uma parcela significativa não se reconhece nessa porcentagem. É para essa parcela que a filosofia de Franz Fanon deve fazer algum sentido.

Franz Omar Fanon nasceu em 20 de julho de 1925, em Forte de France, na Martinica, uma das quatro ilhas do Caribe que fazem parte da França. De uma família de classe média, acaba se alistando no exército francês para lutar na Segunda Guerra contra a invasão dos alemães naquele território. Um pouco mais tarde, vai para Lyon, terceira maior cidade da França, onde estuda Medicina e Psiquiatria. Pessoa envolvida com as causas de sua época, principalmente com a causa da colonização, foi para Argélia, então colônia francesa, onde trabalhou como médico psiquiatra e onde iniciou sua batalha, após ser testemunha ocular das atrocidades ocorridas pela luta de libertação colonial daquele povo sob julgo francês. Frente a tamanha violência daquele processo colonial, Fanon se une à resistência argelina, mais tarde participando ativamente da política africana pós-colonial. Fanon está tão envolvido com seus ideais de libertação que viaja por muitas regiões do continente africano, a fim de espalhar suas ideias de libertação, no intuito de acordar outras nações e povos da amarra psicológica e de submissão do processo colonial. Como psiquiatra, Fanon se aprofunda nos efeitos nocivos da colonização causados na mente e imaginário do povo negro e em como isso desarticula sua estrutura psíquica. Em 1950, Fanon escreve uma tese de doutorado, demonstrando o efeito psíquico do racismo colonial, mas ela é rejeitada por confrontar correntes positivistas hegemônicas em sua área de estudo. De vida sempre agitada, tanto pessoal quanto socialmente, Fanon deixa a

³ Fonte: UOL Economia em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/12/04/negros-representam-54-da-populacao-do-pais-mas-sao-so-17-dos-mais-ricos.htm> Acesso em 28/03/2018.

existência muito cedo. Morre aos 36 de leucemia, em 06 de dezembro de 1961, em Bethesda, Maryland, nos Estados Unidos da América.

Apesar de vida tão curta, Fanon é autor de uma série de escritos que não apenas denuncia as mazelas do processo colonial na mente de seu povo, mas também retrata essas mazelas que fragilizam a vontade de libertação do povo negro, chegando a constatar que muitos negros e negras são levados a acreditar que sua situação é aceitável por se tratar de uma contribuição do explorador ao desenvolvimento do explorado. Regados de magia, crendices e barbarismos, o negro (preto) é, na verdade, submetido à cultura e ao jeito do branco, que acaba por negar sua própria identidade. Em “Peles Negras, Máscaras Brancas” (*Peau noire, masques blancs*), Fanon chega a dizer:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio de do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (2008, p. 34).

Desse modo, os negros e negras pensam que a história de sua exploração não existiu ou, se existiu, não foi para sua desgraça, mas para seu próprio desenvolvimento, na contribuição de sua nova identidade “melhorada”. Isso facilitou o domínio, não apenas de negros e negras por todo o continente africano, considerado, pelas grandes metrópoles, território de atrasados e bárbaros, mas também de índios e outros povos que, na cartilha do dominador, não tinha nada que pudesse, segundo sua visão metropolitana, ser considerado humano ou de igual relação. Isso foi tão perniciosamente massificado nas mentes de muitos que, mesmo hoje, em pleno século XXI, ainda consideramos menos ou nada aqueles e aquelas de cor diferente, de classe diferente e muitas vezes de pensamentos diferentes do nosso. Negamos não apenas nossa ancestralidade para os que nos dominam, como negamos também nossas crenças e ideais por conta do mal que fizeram a nossa mente.

Fanon não é apenas um filósofo em que encontramos explicações mais convincentes ao ideal de progresso e cultura dos povos dominadores. É um filósofo onde encontramos recursos para contra-atacar a submissão étnica e ideológica que pesa sobre os negros e negras, que se instalou em nossa cultura. O dominado é assim entendido porque não reage e não pensa em agir, pois, em tese, teria que se assumir

diferente do que lhe disseram que era. Ocultar nossa identidade é negar nossa história, e negando a história, nosso futuro é incerto porque continuaremos crendo nas mentiras que possibilitaram a dizimação do índio na “descoberta” deste país, a escravidão, o nazismo e tantos outros ideais fragilizados pela ignorância e incompreensão do dominador.

3.1 FANON E O NEGRO BRANCO: A FIGURA RESSENTIDA DO COLONIZADO

O foco desse pequeno trabalho está direcionado ao uso dos textos clássicos em sala de aula como ferramenta nas aulas de filosofia do ensino médio. Muito embora, se reconheça as dificuldades e atropelos operacionais e pedagógicos já mencionados anteriormente, é possível aproximar o aluno e aluna do ensino médio da leitura de textos filosóficos clássicos tendo em mente despertar os para a análise e crítica da filosofia. Somando-se a isso a aproximação de novas ideias como as da filosofia africana, seus pensadores e novas abordagens filosóficas que esse tipo de pensamento aborda pode contribuir na luta por se compreender que não é essa ou aquela etnia a detentora do conhecimento verdadeiro, muito menos ideias se deve aceitar a posse de algum conhecimento como motivo ou forma para a dominação de outros povos cujo o processo de conhecimento tenha sido diferente de outros. Cumpre-se notar que as ideias de Fanon acabam também por resvalar nesse assunto. A luta do dominador tem sido em tantos séculos de não apenas dominar o corpo e sua força de trabalho, mas também a mente de seus subjugados no intuito de descaracterizá-los e despi-los de sua verdade. Deve-se promulgar o silêncio frente ao descaso idealizado no racismo e preconceito, isto porque o imperativo do silêncio e do descaso ao se calar frente as barbaridades do dominador é consequência de avanços das forças dominantes sobre a inoperância do dominado.

A escravidão sempre foi definida como uma dominação econômica: escravos dominados pelos senhores. Ela sempre foi pensada do ponto de vista funcional-econômico. O escravo foi visto como um ser desprovido de propriedade, vontade e inteligência, tanto que era denominado como “coisa que fala” (*res vocabulun*) ou como “instrumento de trabalho” (*res instrumentallium*) (OLIVEIRA, 2006, p. 79).

Sendo assim, é importante que seja difundida a importância do conhecimento e esclarecimento sobre essa dinâmica em que dominador desarticula o dominado a

partir de sua desconfiança em seus iguais. Também se faz necessário desfazer a crença na linguagem absurda de desvalorização de culturas e povos, raças ou credos tidos como inferiores, incapazes na construção de conhecimentos ou ciência que possam servir a este modelo inumano. A cientificidade ou construção de conhecimentos são tidos por estes dominadores como um exotismo que serve simplesmente como curiosidade aos seus olhos admirados avessamente. Toda tradição e cultura está fadada a pantominas ou histórias que, contadas as crianças como forma de entretê-las para que o sono chegue logo ou adverti-las frente a alguma malcriação. O sentido que impõem aos povos “diferentes” é justaposto pela condição de preconceito ou racismo, mas até nisso são ardilosos e dissimulados para assumirem e contrapõem esta situação objetivando seu caráter cultural como “modo de ser”, “jeito diferente” ou apenas “eles são assim mesmo”. Essa linguagem dissimulada favorece a dúvida e o ressentido torna-se próximo do explorador, pois não se acha explorado.

Vimos numa primeira fase o ocupante legitimar sua dominação com argumentos científicos, vimos a “raça inferior” negar-se como raça. Porque nenhuma outra solução lhe é permitida, o grupo social racializado tenta imitar o opressor e com isso desracializar-se. A “raça inferior” nega-se como raça diferente. Partilha com a “raça superior” as convicções, as doutrinas, e tudo o que lhe diz respeito. Tendo autóctone assistido à liquidação dos seus sistemas de referência, ao desabar dos seus esquemas culturais, já não lhe resta senão reconhecer com o ocupante que “Deus não está do seu lado”. O opressor, pelo caráter global e terrível de sua autoridade, chega a impor ao autóctone novas maneiras de ver e, de uma forma singular, um juízo pejorativo acerca das suas formas originais de existir (FANON, 1980, p. 42).

Essa situação de mudança de foco das causas do racismo e do preconceito de cor favoreceu, ainda, absurdos como a negação da própria pele com a valorização do “moreninho”, “marrom bombom”, “cor de jambo”, afastando a aceitação de se assumir negro de fato. Essa percepção chegou ao absurdo de criar teorias de embranquecimento, muitas levadas a cabo no intuito de extirpar o preto da sociedade. Isso, em outras situações, levou sociedades a criar o perfeito, em oposição à um tipo de cor específica. Branco traduz a leveza da alma, situações de paz, pureza, inclusive sexual. Quanto à cor escura, não precisamos explicar.

Se, de um lado, temos a propositura de uma raça superior dissimulada na atividade do opressor quanto à sua forma de tratamento do oprimido, por outro, temos o explorado aceitando sua posição social de oprimido em detrimento de sua origem e

seus valores culturais. Isso força, em seu imaginário, um comportamento depreciativo de suas raízes, levando-o a zombar de si mesmo ao se comparar frente a outra cultura aceita. Fanon assim entende:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (2006, p. 34).

Cresce assim a ideia de que brancos são mais do que negros, e são mais por terem mais condições de possuírem coisas que negros não possuem. Mas os negros se esquecem que só não possuem porque os brancos não lhes permitem possuir, não porque são incapazes. A maior mentira do colonizador é a de que o colonizado é desprovido de inteligência, e que, por isso, deixa-se colonizar. Às custas destas mentiras, sistemas econômicos têm-se fortificado e solidificado. Nesses moldes de desvalorização das raízes culturais e construções de conhecimentos de outros povos ditos “inferiores”, construiu-se um verdadeiro nazismo epistemológico, cultural e religioso. O negro, frente a tudo isso, tende a se sentir menos negro e a acreditar que, à mesa, é tão branco quanto seu senhor. Impunha o chicote contra os seus, estudava outras culturas em oposição à sua e ressentia sua própria origem ao ser confrontado com seu espelho.

3.2 O TEXTO DE FANON NA REFLEXÃO DA SALA DE AULA

Nosso foco, repito, é o uso dos textos de filosofia em sala de aula, tanto dos textos clássicos da filosofia, quanto dos de filosofia africana. Nesse ponto em questão, gostaria de trazer à luz o sentido dos textos em nossas aulas, nessa modalidade do ensino médio. Sabemos que nossas salas contam com pouquíssimos recursos tecnológicos e estruturais. Nossas bibliotecas são fragilizadas em termos de obras literárias básicas, quanto mais de obras de grande importância. Sabemos também das fragilidades e deficiências no campo do conhecimento de nossos educandos, do pouco espaço reservado a leitura ou pesquisa. Em muitos casos estudam apenas momentos antes de uma prova e, não fosse espantoso, não têm a mínima noção da justificativa daquele conhecimento no corpo de seus “aprendizados”.

Nessa situação pejada de dificuldades que se procriam, as aulas de filosofia podem e devem ser um espaço em que se privilegie o acesso, senão a obras filosóficas de importância, pelo menos a textos ou fragmentos destes que possam justificar o aprendizado que esperamos, a saber, o qualitativo. Nesse sentido, a leitura é não apenas exercício da atividade intelectual, como, também, fonte inesgotável de saberes perpetuados culturalmente e que nos servem de base para a compreensão dos saberes ditos filosóficos e que estão em discussão atualmente ou que estiveram em algum momento. A filosofia propicia um diálogo para além do tempo. Fornece ferramentas para articular a fala em seus diversos níveis e sustenta suas teses partindo sempre do diálogo, seja do próprio filósofo e de seu problema, seja do leitor com o filósofo.

O modo como o texto pode ser tratado nas aulas de Filosofia está intrinsecamente ligado à problemática mais ampla acerca do processo de transposição didática, isto é, tem a ver com aquilo que o professor considera ou não como elemento necessário para ensinar Filosofia; se o professor compreende, do ponto de vista do ensino, a Filosofia como filosofia, como um saber que tem uma terminologia própria que a caracteriza como uma área do conhecimento (HORN; VALESE, 2008, p. 160).

Falar em justificativa para o uso do texto em sala pode parecer, a quem está de fora, como algo tão absurdo quanto supor um padeiro tendo que justificar o uso da farinha na massa na produção do pão. E o uso dos textos clássicos da filosofia, um tanto mais. No entanto, vale ressaltar que o texto tem seu sentido estrito sim, e um sentido mais pedagógico também. Ele tanto serve ao professor que aprofunda seus conhecimentos, tendo como ponto de partida as próprias ideias do autor, sem intermediários, quanto serve ao aluno e aluna como ferramenta para contrapor suas próprias ideias ou credos sobre determinados assuntos. Isso é de fundamental importância quando, na filosofia, tentamos justificar a existência de tantas teorias que são diferentes em suas características, mas se complementam em sua forma, isto é, são parte, muitas vezes, de um ou mais problemas, vistos de ângulos diferentes.

Nesse sentido, trazer os trabalhos (textos) de Fanon para sala de aula do ensino médio pode enriquecer o debate em duas vertentes importantes da filosofia, uma na reflexão sobre a conduta humana, terreno da filosofia moral, e outra, na construção de novos conhecimentos, terreno da epistemologia. Para além, há ainda uma lógica que pode ser compreendida dentro da dinâmica sugerida por Fanon

quanto ao binômio opressor/oprimido e como essa lógica assenta uma estética do explorado nos tempos de políticas tão divergentes. Levantar a bandeira do diálogo não é apenas permitir que se fale sobre este ou aquele assunto. É, antes, compreender sobre o que se fala para que se sustente as ideias na convicção de quem sabe o terreno que pisa. Pensar a questão do texto como ferramenta para o diálogo parece ser promissor nessa fase do ensino. Isto porque não há momento mais propício a leitura que motivada pela dinâmica do aprendizado. Talvez nesse sentido, a leitura se faça mais aberta a correções de erros de interpretação e de conceitos podendo ser mais um espaço para outras questões que visam aclarar esse ou aquele filósofo, respeitando seu tempo cronológico, mas referenciando seu pensamento no tempo presente.

CONCLUSÃO

A sala de aula do ensino médio público reserva muitos desafios. Não apenas sobre a condição do ensino em nosso país e, de modo particular neste estado. As condições adversas, tanto operacionais quanto pedagógicas, têm se tornado constantes quando o assunto é ensinar. Nesse sentido, é preciso criar mecanismos ou ações que possam servir ao ensino - de filosofia - , de forma prática e direta e que possam alcançar o estudante do ensino médio. A partir desta perspectiva, abordamos a necessidade de aproximação dos textos clássicos da filosofia e referenciamos a necessidade de um diálogo com outros tipos de pensamentos que possam contribuir no exercício da razão e do pensar. Observou-se, neste percurso, a condição de filosofias “ditas” tradicionais” e de outras filosofias como mera abordagem de certa tradição cultural. Ainda observamos a condição de que a filosofia europeia se serve para desconstruir outros pensamentos que são considerados marginais ou que estão de fora do ideal grego. O caminho aqui percorrido tentou justificar o uso do texto de filosofia como centro do debate pedagógico em sala de aula aproximando de modo seguro a constelação de ideias e teorias construídas ao longo do tempo que são, ainda, de importância em nossos dias e, mais, nas aulas de filosofia do ensino médio.

Começamos por definir, em linhas gerais, o escopo da filosofia nos servindo das ideias de Deleuze-Guattari para compreender o que é a filosofia e como ela encaminha seus argumentos, no intuito de tentar justificar que o conhecimento não pode e não é fruto deste ou daquele grupo, deste ou daquele povo. A filosofia é o exercício do pensar racional, pensamento que parte de situações problemáticas ou não, inquiridos e postos à dinâmica do conhecimento, gerando conceitos postos na vida diária do ser humano. Essa condição serve muito bem à filosofia africana, que cresce e floresce nesta vida e que tem, em Fanon, um representante à altura do florescimento de um tipo de filosofia que destoa de outras, mas que segue o mesmo princípio: a necessidade de saber, problematizar e investigar. Nas palavras de Dewey, “onde quer que haja mudança, há instabilidade, e instabilidade é algo que falta” (1959, p. 119).

Por fim, vimos a condição e o retrocesso de posturas preconceituosas que permeiam o imaginário do dominado e que resvalam na capacidade deste de lidar com a mudança e o processo de reconfiguração de seus valores. Exemplo disto

vemos, em nossas salas de aula, que a figura do ressentido (termo fanoniano) eleva o grau de posturas ora de aceitação passiva de condutas preconceituosas, ora de desconforto diante da passividade de muitos. As posturas dos professores, em uma grande maioria, corroboram com a preocupação de Fanon quando este afirma que o preconceito se institucionalizou nas mentes do dominado, que não o vê de outra forma senão a partir de aceitação e de aculturação de seu dominador, levando em consideração e valoramento as ideias do dominador e explorador como se fossem suas, não apenas as aceitando, mas reproduzindo-as. Nesse sentido, a leitura deste filósofo poderia servir de ferramenta para novas formas de enxergar o racismo e o preconceito em níveis mais sublimares e que são de difícil percepção, podendo ser significativo no aprendizado de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADAS, S. **Propostas de Trabalho e Ensino de Filosofia: Especificidades das Habilidades; Eixo Temático-Históricos e Transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**. São Paulo: MODERNA, 2014 (LDP).
- BRASIL. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília. MEC/SEB, 2008.
- CAMPANER, SÔNIA. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia: ensino médio, volume único**. São Paulo: Ática, 2014. (LDP)
- DELEUSE, G. GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- DEWEY, J. **Reconstrução em Filosofia**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e Natureza; Lógica – Teoria da Investigação; A arte como Experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral**. Coleção os Pensadores. Trad. Murilo Otavio Rodrigues Paes Leme; Anísio S. Teixeira e Leonidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DEWEY, J. **Como Pensamos: Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo educativo: Uma Reexposição**. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.
- FOÉ, N. **África em Diálogo, África em Autoquestionamento: Universalismo ou Provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou Iniciativa Histórica?** Trad. Roberto Jardim da Silva. Educar em Revista, num. 47. Curitiba, jan./mar. 2013. P. 175-228.
- JAHN, J. **Ntu: A Filosofia Africana**. https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/ntu_filosofia-africana_-jahn.pdf. Acesso me 17 de dez. 2017.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KOHAN; WAKSMAN. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: FÁVERO, A; KOHAN, W.O.; RAUBER, J.J. **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. da UNUJUÍ, 2002.

OLIVEIRA, D. E. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 2ª ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: Filosofia**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos**. Curitiba: SEED, 2008 (Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2.º grau**. Curitiba, 1994.

REALE, G. ANTISERI, D. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. Vol. I. São Paulo: Paulus, 1990.

ROCHA, A. M. **A exclusão Intelectual do Pensamento Negro**. Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília. Brasília, 2012/2013. p. 1-17.

SANTOS, S.K. **A Importância do Texto Filosófico nas Aulas de Filosofia**. Filosofia e Educação, vol. 3, num. 2. São Paulo, out./2011 mar./2012. P. 228-297.

SEVERINO, A. J. **O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento**. In: GALLO; S., DANELON; M., CORNELLI, G., (Orgs.). **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

VASCONCELOS, F. A. **África e Filosofia**. https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/francisco_antonio_de_vasconcelos_-_%C3%81frica_e_filosofia.pdf. Acesso em 17 de dez. 2017.

VASCONCELLOS, C. do S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, W. J; HORN, G. B. **O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio**. Revista Digital de Ensino de Filosofia, vol. 2. num. 2. Santa Maria, jul./dez. 2015. p. 49-66.

XAVIER, C.F.A. **O Texto Filosófico no Currículo do Ensino de Filosofia do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.