

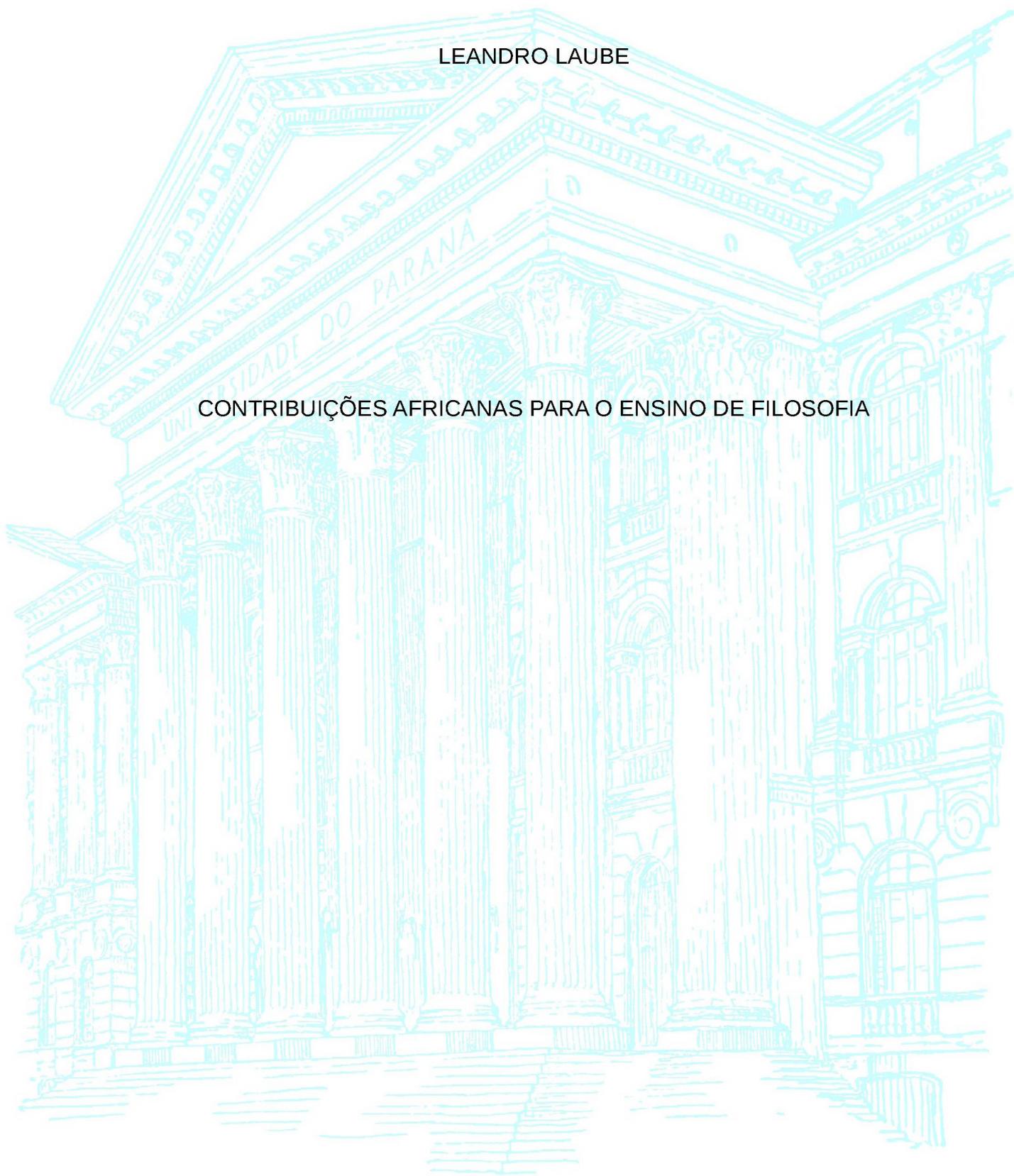
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LEANDRO LAUBE

CONTRIBUIÇÕES AFRICANAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

CURITIBA

2020



LEANDRO LAUBE

CONTRIBUIÇÕES AFRICANAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Filosofia – Setor de Filosofia, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Edmilson Paschoal

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Laube, Leandro

Contribuições africanas para o ensino de filosofia. / Leandro Laube. –  
Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Antônio Edmilson Paschoal

1. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Filosofia africana.  
3. Filosofia – História e crítica. I. Paschoal, Antônio Edmilson, 1963-. II. Título.

CDD – 107



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **LEANDRO LAUBE** intitulada: **Contribuições Africanas Para o Ensino de Filosofia**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica

04/06/2020 23:11:50.0

ANTONIO EDMILSON PASCHOAL

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/06/2020 21:08:44.0

FERNANDO DE SÁ MOREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Assinatura Eletrônica

05/06/2020 09:42:16.0

ANTONIO CHARLES SANTIAGO ALMEIDA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

“O trabalho com os conteúdos estruturantes não exclui, de forma alguma, a história da filosofia nem as perspectivas que aqui denominamos geográficas. Os conteúdos estruturantes fazem parte da História da filosofia e podem ser trabalhados em diversas tradições, como na filosofia europeia, na ibero-americana, na latino-americana, na norte-americana, na hispano-americana, entre outras. Notadamente, **filosofia é o espaço da crítica a todo conhecimento dogmático, e, por ter como fundamento o exame da própria razão, não se furta à discussão nem à superação das filosofias de cunho eurocêntrico**” (PARANÁ, 2018, p. 54, com grifo meu).

## RESUMO

A presente dissertação visa a produção de textos de apoio didático e estratégias de abordagem em aula que ofereçam alternativas a professores e professoras que pretendam levar discussões relativas às questões étnico-raciais às aulas de filosofia do ensino médio, especialmente à EJA. Apresenta como pressupostos a problemática da filosofia africana, a filosofia e seu ensino e a refutação da origem grega dessa área de conhecimento, empregando preferencialmente autorias africanas e brasileiras e concedendo a autores e autoras tradicionais, de matriz europeia, papel auxiliar. Analisa as abordagens oferecidas sobre a origem da filosofia nos livros didáticos do PNLD 2018-2020 e a representatividade negra a partir destes. A intervenção prática acontece no CEAD Polo Poty Lazzarotto, em Curitiba, escola de Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual do Paraná, durante o ano letivo de 2019, e consiste em textos e práticas aplicados em sala de aula, com o objetivo de proporcionar alternativas de leitura e reflexões sobre a invisibilidade negra na história da produção de conhecimento. Completa-se o trabalho com coleta de dados para aferição de resultados obtidos, através da combinação de pesquisa qualitativa e quantitativa.

Palavras-chave: Filosofia. Filosofia africana. Ensino de filosofia. Origem da filosofia.

## **ABSTRACT**

The present dissertation aims at the production of didactic support texts and strategies of approach in class that offer alternatives to teachers who intend to take discussions related to ethnic-racial issues to high school Philosophy classes, especially to EJA. It presents as presuppositions the problem of African Philosophy, Philosophy and its teaching and the refutation of the Greek origin of this area of knowledge, preferentially employing African and Brazilian authors and granting traditional authors, of European origin, an auxiliary role. It analyzes the approaches offered on the origin of Philosophy in the PNLD textbooks 2018-2020 and the black representation from them. The practical intervention takes place at CEAD Polo Poty Lazzarotto, in Curitiba, a school for the education of young people and adults in the state public network of Paraná, during the academic year of 2019, and consists of texts and practices applied in the classroom, with the aim of providing reading alternatives and reflections on black invisibility in the history of knowledge production. The research is completed with data collection to measure the results obtained, through the combination of qualitative and quantitative research.

Keywords: Philosophy. African philosophy. Philosophy teaching. Origin of philosophy.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS.....</b>	<b>14</b>
2.1	DA FILOSOFIA AFRICANA.....	24
2.2	DA FILOSOFIA E DE SEU ENSINO.....	38
2.3	DA ORIGEM DA FILOSOFIA.....	53
2.4	DOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA.....	60
2.4.1.	De dois projetos pioneiros.....	61
2.4.2	Da origem da filosofia nos livros didáticos.....	65
2.4.3	Da percepção africana e afro-brasileira nos livros didáticos.....	78
<b>3</b>	<b>INTERVENÇÃO PRÁTICA.....</b>	<b>81</b>
3.1	DO PERFIL DOS/AS ESTUDANTES.....	82
3.2	DAS ABORDAGENS.....	86
3.2.1	Dos textos.....	91
3.2.2	Das aulas.....	94
3.3	DA COLETA DE DADOS.....	102
3.3.1	Da aplicação dos questionários.....	104
3.3.2	Dos resultados observados.....	106
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE 1 – Mapa de conteúdos.....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE 2 – Textos para aplicação.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE 3 – Textos diagramados para aplicação.....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE 4 – Textos estendidos e complementares.....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE 5 – Imagens com citação de Nietzsche.....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE 6 – Modelo de atividade.....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE 7 – Educação de Jovens e Adultos (EJA).....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE 8 – EJA no Paraná.....</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde 2003, com a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro, é obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas do país. Em 2008 a Lei 11.645, de 10 de março, acrescentou as culturas indígenas, ampliando o escopo da obrigatoriedade das questões étnico-raciais. Contudo, mais especificamente no caso da disciplina de filosofia, pôde-se observar uma insipiente presença dessas temáticas nas salas de aula, a despeito de a primeira lei já ter completado dezessete anos. Há que se perguntar pelas causas dessa ausência.

Mesmo as obras didáticas de filosofia atualmente distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passam, quando muito, superficialmente pelo tema, pouco contribuindo para avanços em relação à superação de preconceitos étnico-raciais, reconhecimento das diversidades e legitimação do outro. Estes deveriam ser, no entanto, objetivos contemplados em conteúdos abordados em aula, momento privilegiado para a discussão de conhecimentos e valores no intuito de proporcionar reflexões indispensáveis ao exercício da cidadania, tanto do *eu* quanto do *outro*. E é nesse meio que a presente dissertação pretende envolver-se.

Dada a natureza de um mestrado profissional, esta dissertação não se restringe ao caráter teórico de uma pesquisa acadêmica; trata-se de um trabalho que envolve também aspectos inerentes à intervenção prática a que se destina. Em outras palavras, esta é uma dissertação teórico-prática. Trata-se, ademais, de um trabalho multidisciplinar, que perpassa, dada a sua proposta, outras áreas de conhecimento, como história, sociologia, antropologia, estudos culturais e, em dado momento, história da matemática.

Uma vez que problematizar é próprio da filosofia, propõe-se aqui a problematização das origens do longo processo de desenvolvimento do modo especificamente filosófico de pensar e buscar respostas. Nesse sentido, são apresentados textos elaborados para aplicação em sala de aula, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tratam da origem da filosofia de modo alternativo ao tradicional nascimento grego dessa área de conhecimento. Esses textos e estudos inserem-se em um conjunto mais amplo, que se dá a partir de discussões cujas autorias remetem direta ou indiretamente à África, através de autores e autoras de origem africana ou africanistas que dialogam com produções de filósofos e filósofas tradicionais, bem como trabalhos de áreas relacionadas ao

estudo da história da filosofia. Além do objetivo explícito de proporcionar uma perspectiva alternativa à origem da filosofia, pretende-se oferecer uma possibilidade de abertura para novos horizontes de leitura que proporcionem a professores, professoras e estudantes uma perspectiva plural da construção do conhecimento filosófico, assumindo e destacando contribuições africanas antigas e contemporâneas.

A perspectiva aqui adotada foi expressa pelo ensaísta e historiador brasileiro Alberto da Costa e Silva, quando escreveu que conhecer a história da África

enriquece a consciência de nosso passado. Soma-se aos enredos europeus, que sempre estiveram nos currículos de nossas escolas, e aos ameríndios, que neles deveriam estar, e abre nossa alma a outras memórias. Se aprendemos na escola, com pormenores, o que se passou em Atenas e na Roma antigas, por que descuramos de Axum, de Songai e de Ifé? (SILVA, 2011, p. 159)

Essa soma de enredos proposta por Silva faz-se aqui através da história da filosofia, mais especificamente a partir da crítica à tradicional história helenocentrada de sua origem.

Através da apreciação crítica da história da origem da filosofia, busca-se a abertura à reflexão sobre as significações impostas ao continente africano e seus povos. Há aqui um propósito mais amplo, para além do escopo desta dissertação, cuja proposta pretende ser o ponto de entrada ao problema que envolve uma série de outras discussões que por certo não caberiam aqui. Pretende-se estabelecer essa reflexão através de discussões sobre a invisibilidade de povos africanos e seus descendentes no protagonismo histórico, tanto da humanidade quanto do conhecimento e, por consequência, estimular a percepção da representatividade africana. Busca-se com isso, uma abertura ao processo de ressignificação do continente africano e do protagonismo de seus povos na história da humanidade e do conhecimento, de tal modo que estudantes negros e negras reconheçam-se parte integrante e indissociável dessas narrativas, promovendo a consciência de si mesmos/as, no sentido do resgate da autoestima, do orgulho das próprias origens e do sentimento de pertença. Portanto, cumpre trazer para o cotidiano escolar os mais variados aspectos do protagonismo africano, desde a antiguidade, para a constituição humana e para a construção do conhecimento. Neste caminho faz-se

necessária, inclusive, a crítica à história da filosofia e às filosofias que se prestam a instrumentos do colonialismo<sup>1</sup>.

No intuito de buscar a ressignificação em sala de aula do papel de povos africanos no processo histórico de construção do conhecimento e da filosofia, torna-se de grande importância o desenvolvimento de materiais de apoio didático que ofereçam subsídios convenientes para o ensino de filosofia em uma perspectiva pluralista e que, ademais, colabore com a promoção de relações étnico-raciais equânimes. Afora isso, para além da questão étnico-racial e independentemente da manutenção ou não das Leis 10.639/03 e 11.645/08<sup>2</sup>, que impõem as questões étnico-raciais (africanas e afro-brasileiras pela primeira lei, adicionando-se a questão indígena pela segunda) às salas de aula, o reconhecimento e a legitimação da diversidade e da existência do outro, uma ética do outro, mostra-se de urgente importância em tempos de crescentes manifestações de intolerância. Um trabalho que passa, inclusive, pela análise filosófica da própria filosofia no que se refere às origens, mas também no tocante a pressupostos, conceituações e paradigmas.

Mas, não obstante o objetivo desta pesquisa, em sua amplitude, seja demonstrar a relevância de outras culturas (a partir das africanas) para o desenvolvimento da filosofia, explorando a participação, tanto historicamente anteriores aos helenos quanto posteriores, agregando valores, conhecimentos e autorias à disciplina no ensino médio em todo o seu conteúdo programático, esta dissertação estará limitada às origens da filosofia, para o ensino médio na EJA.

Os Pressupostos Teórico-Práticos, trazem aspectos fundamentais à pavimentação do caminho tomado para uma jornada que se reconhece desde já complexa, extensa e que, como se verá, deixará diversas portas entreabertas.

O problema da filosofia africana é um desses pressupostos e por onde se começa. Trata-se de uma breve exposição dos debates que a ideia de filosofia

---

1 Colonialidade e colonialismo são conceitos cunhados pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e baseiam-se na autoafirmação europeia de superioridade e na inferiorização dos povos colonizados a partir do Séc. XVI (QUIJANO, 2005, p. 119): “Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido”. Para o semiólogo argentino Walter D. Mignolo, a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, sem o qual esta não teria sido possível (MIGNOLO, 2017). Deve-se chamar a atenção, portanto, para a relação indissociável entre modernidade, colonialismo e racismo, que merece uma discussão à parte.

2 Um histórico dessas leis e um panorama dos desdobramentos fazem parte dos Pressupostos Teórico-Práticos.

africana vem suscitando entre africanos, africanas e africanistas ao redor do mundo. Apresenta-se um histórico das discussões que se desenrolam desde 1945, a partir da obra seminal do franciscano belga e missionário no Congo, Placide Franz Tempels: *La Philosophie Bantu*. Busca-se demonstrar, ao menos em linhas gerais, que essa não é uma discussão nova, que não está resolvida e que vem crescendo em importância e volume de produções acadêmicas, no Brasil e no mundo, e de eventos internacionais, que envolvem não apenas a filosofia, mas também a antropologia, história, sociologia, estudos culturais e estudos literários. Importante frisar que o presente trabalho não se propõe a entrar nesses debates, sequer a apresentar caminhos e muito menos resolvê-los. Limita-se à coleta de frutos de embates teóricos travados entre notáveis e à organização desses conhecimentos em textos e estratégias de aula, para que, mesmo de forma limitada, possa-se colaborar com a difusão destes e promover, a longo prazo, a ressignificação dos povos africanos e de suas histórias, com vistas à requalificação de suas descendências e ao resgate da autoestima e do sentimento de pertença.

Ainda que o objetivo desta pesquisa seja a produção de conteúdo didático para aulas do ensino médio, é relevante apresentar alguns elementos para uma discussão relativa à filosofia, sua história e seu fazer, tanto como área de conhecimento quanto disciplina escolar. Neste intuito, se para a problemática da filosofia africana são indispensáveis as autorias originárias ou com raízes naquele continente, para discutir-se a filosofia no Brasil, notadamente em nossas salas de aula, tornam-se indispensáveis autores e autoras que debatem nossos próprios problemas educacionais. Por esse motivo, privilegia-se nesta pesquisa a produção de origem brasileira, africana e afrodescendente, por uma questão de coerência com a proposta, mas também, e principalmente, porque tais autorias se mostram as mais adequadas, por estarem imersas nos contextos geradores de suas obras. Além do mais, não há como negar o crescente volume e o alto nível dessas produções, grandemente relevantes às discussões acerca do problema da filosofia africana e, adicionalmente, sobre a educação no Brasil. Em alguns casos, lança-se mão de autores e autoras da tradição filosófica, eurocentrada, na mais das vezes para demonstrar que mesmo o cânone, além de permitir abertura a novas perspectivas de entendimento da filosofia e de seus caminhos, muitas vezes exige o questionamento das certezas filosóficas contidas nessas mesmas tradições. Não se trata, portanto, da recusa obstinada da produção filosófica de matiz europeia, mas de acrescentar

novas e necessárias tonalidades à busca de respostas para a existência humana e suas muitas indagações.

A desconstrução da origem autóctone da filosofia grega é um dos pressupostos teórico-prático mais significativos para os objetivos desta dissertação, tanto no tocante à crítica que se faz ao eurocentrismo quanto à produção dos textos ofertados para a intervenção prática. Ocorre que o nascimento grego da filosofia apresenta-se como um dogma sustentado por narrativas ideologicamente construídas, como fica evidente ao analisarmos, por exemplo, a defesa que Heidegger faz à filosofia como fruto da Europa. Assim, a desconstrução desse preceito faz parte dos pressupostos no intuito de demonstrar sua fragilidade, e até mesmo sua impossibilidade, para, no contexto da sala de aula: i) Desfazer a ideia corrente e largamente difundida de que a filosofia nasceu na Grécia devido a uma excepcionalidade dos gregos, ii) no contexto dessa gênese, aproveitar-se para expor o que é a filosofia, já que só é possível se falar da origem de alguma coisa quando se diz o que é ou, ao menos, o que apresenta de distinto em relação a um estado anterior (e aqui, expor os antecedentes da filosofia grega mostra-se especialmente relevante) e, iii) a partir desse processo histórico de formação e instituição daquilo a que damos o nome de filosofia, compreendê-la como processo de construção, movimento constante de geração e de renovação, o que a torna praticamente indefinível e talvez até mesmo não conceituável. Note-se que ao mesmo tempo em que se desconstrói o mito da origem grega da filosofia, inicia-se o processo de abertura para uma perspectiva plural de compreensão da história humana, enquanto preparam-se reflexões sobre interesses e valores envolvidos.

Olhando-se para a história da filosofia e de alguns helenos marcantes, notadamente pré-socráticos, a percepção de origem autóctone da filosofia entre os gregos é estranha inclusive sob a ótica deles mesmos; trata-se, aliás, de uma construção característica da modernidade, conforme descreve o sociólogo brasileiro Muniz Sodré (SODRÉ, 2017). Contudo, parece haver uma tradição eurocentrada na construção da história da origem da filosofia, o que pode ser verificado nos livros didáticos. Torna-se oportuna, portanto, uma visita às obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para aferir o tratamento oferecido ao assunto e, ademais, avaliar a representatividade negra nessas obras. Pretende-se, com isso, levantar se realmente há o predomínio de narrativas que alocam o nascimento do pensamento filosófico na Grécia, como são sustentadas essas

narrativas, se são oferecidas perspectivas alternativas e como negros e negras aparecem representados/as. Antes, porém, à guisa de introdução ao problema, apresenta-se uma breve análise de dois programas paranaenses de Formação Continuada, que, se não foram revolucionários, foram ao menos ousados: o Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia, ambos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

Como esta é uma pesquisa voltada a práticas para o ensino médio, apresenta-se, no capítulo destinado à intervenção, um conjunto de estratégias de abordagem e de textos específicos ao estudo da efetiva participação africana ao longo da história da filosofia e de seus problemas. Busca-se, além do estudo dos conteúdos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia (DCEB-F), um itinerário que ajude a provocar os/as estudantes para a questão africana e afro-brasileira, com o objetivo de promover reflexões sobre preconceitos em um processo que passará por discussões realizadas à luz de textos elaborados com tal finalidade.

A intervenção deve ser entendida sob a perspectiva de um processo de construção, aceitando-se que assim deve ser a produção filosófica e seu ensino, como defendido ao longo desta dissertação. Mas, a reflexão sobre preconceitos, a descolonização de mentalidades e a perspectiva de uma nova percepção de si mesmo/a não se farão em apenas um ou dois textos. Portanto, o planejamento da abordagem, como objetivo para além desta dissertação, contempla temas que se espriam pelos quatro momentos nos quais serão estudados, na EJA, os seis conteúdos estruturantes definidos nas DCEB-F: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética. Cada um desses eixos com seus conteúdos básicos explorados por conteúdos específicos que se correlacionam para proporcionar um sentido mais amplo e consistente. Contudo, vale lembrar que neste momento o alvo estará limitado à origem da filosofia, conteúdo básico alocado no conteúdo estruturante Mito e Filosofia.

Se a disciplina de filosofia no ensino médio regular pode apresentar-se em meio a uma série de dificuldades inerentes à realidade escolar brasileira, tanto mais severos são os obstáculos quando se trata da EJA. E é exatamente nesse meio que se pretende atuar. Trata-se, sem dúvidas, de um grande desafio levar aspectos filosóficos africanos para adultos e adultas, pessoas na maioria já cristalizadas em suas convicções e preconceitos, além de, não raro, limitações em leitura e escrita.

Há uma série de especificidades nessa modalidade de formação escolar, que, portanto, exigem uma atenção especial. Por esse motivo, dedicaram-se aqui algumas páginas à apreciação do perfil do alunado do CEAD Polo Poty Lazzarotto, escola dedicada à EJA em Curitiba, onde foi aplicada a intervenção prática aqui proposta. Adicionalmente, como complemento a esta dissertação (apêndices 7 e 8), traça-se um breve histórico das políticas de combate ao analfabetismo e à baixa escolarização, além do histórico da EJA no Brasil e no Paraná, movimentos que nos trouxeram até este momento.

Como já dito, esta pesquisa não se encerra nos aspectos acadêmicos, que são, então, não apenas os fundamentos para a necessária intervenção prática, mas as fontes para os textos e as discussões que se propõem para as aulas de filosofia. Ou seja, a intervenção é, em larga medida, a finalidade dos trabalhos, momento em que se levará às salas de aula o produto das pesquisas realizadas. Mas, não se trata de meramente compilar informações sobre determinado aspecto filosófico; trata-se da elaboração de textos didáticos que apresentem elementos para uma reflexão metódica. Portanto, oferecem-se estratégias de abordagem em aula, com a finalidade de orientar professores e professoras no emprego dos textos. Esses planos, que devem ser recebidos como sugestões metodológicas a serem adaptadas a cada realidade, foram experimentados durante o ano letivo de 2019, em seis turmas, aproveitando-se do cronograma de filosofia do ensino médio, na EJA. Os resultados dessas experimentações estão registrados ao final.

Considerando-se, então, que este estudo visa uma intervenção prática que contribua, de alguma maneira, para uma nova perspectiva de entendimento de mundo e de percepção da realidade, faz-se parte indispensável a análise dos efeitos obtidos com a aplicação dos planos e textos oferecidos. Para levantamento dos resultados foram realizadas coletas de dados antes e após a intervenção, através de formulários contendo questões objetivas e discursivas, com o objetivo de uma apreciação tanto quantitativa quanto qualitativa.

Trata-se de um projeto complexo e essencialmente multidisciplinar, como se pode notar, uma vez que se lança mão, além de nomes de notáveis da filosofia, também da história, da sociologia, antropologia, estudos culturais, literatura e até da matemática. O “sobrevoo” por outras disciplinas proporciona uma visão panorâmica de possibilidades de aproximação e retomada da filosofia; ou, em termos menos

austeros: a partir da filosofia decola-se às alturas, para então retornar ao ninho com uma nova percepção deste.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Em 2003, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro (BRASIL, 2003), alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDBEN (BRASIL, 1996), tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as escolas do país, públicas ou privadas, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Inclui-se aí todo o espectro da história da África e de povos africanos até a participação destes na construção e na constituição do país (BRASIL, 2003, art. 26-A, §1º). Essa lei também incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” e foi, em 10 de março de 2008, alterada pela Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que acrescentou a história e a participação indígenas:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, art. 26-A, § 1º)

Há que se registrar que, tanto por ocasião da primeira lei quanto da segunda, houve pouca movimentação no sentido de se prover as inclusões legalmente determinadas, conforme revelam os filósofos brasileiros Renato Nogueira e Fernando de Sá Moreira, ao analisarem a produção acadêmica e a formação docente, e como se buscará demonstrar nesta pesquisa, em relação à produção de material didático para o ensino médio. Isso se deu, em parte, porque a proposta de aplicação de aspectos de culturas afro-brasileiras e indígenas em sala de aula, e ademais em todas as disciplinas curriculares, não estava clara. Além disso, não se pode deixar de considerar que se estava propondo uma alteração significativa no cotidiano de cada professor e professora, não apenas nos encaminhamentos das aulas, mas também em relação à necessidade de materiais de apoio didático e até revisões metodológicas; mas, principalmente, apresentava-se a necessidade de se repensar uma série de questões epistemológicas, como no caso de filosofia, problema que, aliás, é o motor desta pesquisa. Nesse particular é importante mencionar que, se, passados mais de quinze anos da Lei 10.639/03, ainda há

poucas iniciativas para a formação ou qualificação de professores e professoras para as inserções culturais legalmente exigidas, à época estas praticamente inexistiam, como Nogueira aponta, ao levantar que até 2014 apenas a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) oferecia uma disciplina específica, denominada filosofia africana (NOGUERA, 2014a, p. 16).

No caso particular do Estado do Paraná, de 2003 a 2010 a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) promoveu três grandes programas envolvendo a produção de materiais de apoio didático para o ensino médio: i) O Projeto Folhas, que consistia em textos e práticas didáticas produzidos por professores e professoras para serem compartilhados entre os pares, iniciativa que evoluiu para ii) o Livro Didático Público de Filosofia (PARANÁ, 2006a), coordenado e produzido por professores e professoras da rede pública estadual do Paraná, e iii) a Antologia de Textos Filosóficos, coordenada pelo Departamento de Ensino Básico (DEB) da SEED-PR e escrito por conceituados especialistas nos autores contemplados na obra. Mais adiante, nesta dissertação, são analisadas as duas primeiras iniciativas, cabendo aqui apenas antecipar que ambas passaram ao largo das necessidades de professores e professoras em sala de aula no tocante às demandas legais mencionadas.

Quanto à “Antologia de Textos Filosóficos”, oficialmente lançada em 2009 (no ano seguinte, portanto, à segunda lei com as demandas étnico-raciais), cabe mencionar que foi resultado de uma iniciativa de grande envergadura, exemplar e pioneira. A obra contém vinte e três autores, dos quais um brasileiro (Gerd Borheim), prefácio de Marilena Chauí e 735 páginas de capa a capa. Foi distribuído a professores e professoras de filosofia de toda a rede pública do Estado do Paraná e às bibliotecas escolares estaduais, permanecendo disponível gratuitamente em formato digital<sup>3</sup>. Da produção dos textos para a Antologia, que contou com algumas traduções exclusivas, participaram nomes como Maria Isabel Limongi (Hume e Hobbes), Vinicius Figueiredo (Kant), Luiz Damon Moutinho (Merleau-Ponty e Sartre), Antonio Edmilson Paschoal (Nietzsche) e Rodrigo Brandão (Rousseau e Voltaire). Não obstante o indiscutível relevo dessa obra, também ela se eximiu das demandas indígenas, africanas e afro-brasileiras, mesmo capitaneada pelo DEB da SEED-PR,

---

3 Volume digital disponível gratuitamente (09/09/2019):  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/caderno\\_filo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf)>

grupo formado, à época, inclusive por partícipes da elaboração das diretrizes curriculares estaduais de filosofia (PARANÁ, 2008).

Embora a assinatura da Lei 11.645/08 tenha dado novo impulso às discussões iniciadas pela Lei 10.639/03, a falta de conhecimentos e de experiências no assunto, além da escassez de literatura especializada, não permitiram avançar para muito além de poucos aspectos, ligados, em sua maioria, à religiosidade ou alguns pontos específicos, mergulhados, de modo geral, em preconceitos e estereótipos, como no caso da culinária, máscaras e, claro, escravidão e miséria. Em resumo, aquela produção de textos não dava conta do necessário olhar sobre a invisibilidade imposta ao continente africano, seus filhos e filhas.

Em pesquisa organizada por Renato Nogueira, sobre a produção acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade de São Paulo (USP), ficou evidente que também a academia passou ao largo dessas demandas: No período compreendido entre os anos de 2003 e 2014, sobre relações étnico-raciais, revisões de obras sobre filosofia africana ou teses críticas ao racismo anti-negro, foram produzidas apenas uma monografia de graduação e uma dissertação de mestrado, ambas pela UFRJ (NOGUERA, 2014a, pp. 14-15). Em outra coleta de dados organizada por Nogueira, dessa vez com professores e professoras das redes públicas estaduais dos Estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, levantou-se que nenhum dos participantes teve qualquer conteúdo relativo ao tema durante a licenciatura e 76,9% declararam descumprir as determinações legais, simplesmente por não saberem como atuar (NOGUERA, 2014a, p. 16).

Mais recentemente, o também filósofo e professor universitário Fernando de Sá Moreira realizou importante estudo sobre as produções acadêmicas de filosofia dedicadas de modo significativo às temáticas negras (SÁ MOREIRA, 2019). Foram analisadas as 10.203 dissertações de mestrado e teses de doutorado constantes no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cadastradas no período de 1987 (ano de início dos registros digitais na plataforma) a 2018. Segundo levantado, produziram-se 53 pesquisas relativas ao tema durante os 32 anos de existência da plataforma, sendo que 62% desses trabalhos foram produzidos entre 2014 e 2018 (SÁ MOREIRA, 2019, p. 318). A partir dos dados apresentados, observa-se que, separadas ano a ano, em 14 desses períodos não houve produções sobre o tema e em outros 13 anos foram catalogadas apenas 1 ou 2 pesquisas no CTD/CAPES. Trata-se de

média anual de 0,52% do total de dissertações e teses registradas na plataforma, “um número incrivelmente baixo” (SÁ MOREIRA, 2019, p. 320). Sá Moreira classificou as 53 produções significativas ao levantamento em “primárias” e “secundárias”, considerando “primárias” as dissertações ou as teses que trazem a questão negra como principal objetivo e a debatem com algum grau de profundidade e não em apenas um capítulo, p.ex.<sup>4</sup>. Apurou, então, apenas 23 dissertações e teses primárias: “Ou seja, em uma análise mais restritiva, apenas aproximadamente 0,23% das produções defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de filosofia no Brasil trabalham fundamental e profundamente com questões da negritude” (SÁ MOREIRA, 2019, p. 322, com itálico do autor). Sá Moreira observa, no entanto, que para o tratamento das questões negras essas pesquisas agenciaram predominantemente autores não-negros:

Ao deter o olhar sobre as teses e dissertações “primárias”, pude observar que, mesmo nos trabalhos mais conectados com as temáticas negras, é mais comum que a pesquisa tenha sido realizada a partir de um referencial teórico não negro, que tratou diretamente de uma questão negra ou cuja teoria foi aproveitada pela(o) mestrand(a) ou doutoranda(o) como ferramenta para pensar uma questão negra. Nos títulos de trabalhos primários encontram-se, por exemplo, os nomes de Nietzsche, Deleuze, Glauber Rocha, Derrida, Foucault, Pogge, Kymlicka, Dworkin e Kant. Nomes de pensadores negros são mais raros. As únicas referências diretas são à filósofa nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí e ao filósofo moçambicano Severino Elias Ngoenha, ambos pesquisados em conexão com o pensamento de Foucault. (SÁ MOREIRA, 2019, p. 331)

---

4 “Os critérios de classificação utilizados foram os seguintes:

- Foram classificados como “primários” os trabalhos, cujo título e/ou resumo permitiu a identificação explícita de que o negro – reconhecido como negro – foi tema central da tese ou da dissertação.
- Foram classificados como “primários” os trabalhos que possuem um forte engajamento terminológico com a temática negra, i.e. apresentaram-se como resultado de um número significativo de buscas no CTD/Capes e cujas ocorrências estavam ligadas a termos fortemente associados com a negritude.
- Foram classificados como “secundários” os trabalhos sobre personalidades negras que, no entanto, não tiveram a negritude reconhecida ou debatida no título, resumo e texto da tese ou dissertação.
- Foram classificados como “primários” ou “secundários”, após análises mais minuciosas dos resumos e textos completos, os trabalhos que resultaram das buscas terminológicas menos diretamente ligadas ao tema da negritude. Se o conteúdo do trabalho demonstrou que a negritude é um tema forte que atravessa a tese ou dissertação, o trabalho foi classificado como “primário”. Se o conteúdo releva que a negritude chega a ser debatida, mas apenas como um tema entre outros, a tese ou dissertação foi considerada “secundária”. (SÁ MOREIRA, 2019, pp. 321-322)

Sá Moreira apresenta quatro hipóteses para o fenômeno: i) A necessidade, pessoal ou do programa *stricto sensu*, de legitimar/fundamentar as pesquisas sobre temas relativos à negritude a partir de referenciais não-negros, ii) dificuldades em encontrar orientadores ou orientadoras que permitam ou que possam trabalhar com referenciais negros, iii) o debate sobre a questão negra é recente nos Programas de Pós-Graduação (PPG), de modo que pesquisadores e pesquisadoras preferam concentrar-se em um “tema de trabalho” em detrimento de teoria de algum/a autor ou autora e iv) pode ser apenas uma opção particular do pesquisador ou da pesquisadora, que prefere focar no tema e não especificamente em um/a autor ou autora (SÁ MOREIRA, 2019, p. 332-333). Essas foram apenas hipóteses lançadas por Sá Moreira, mas que podem ajudar a entender os motivos pelos quais as temáticas africanas e afro-brasileiras são ainda pouco exploradas nos programas *stricto sensu* brasileiros.

Retornando às iniciativas oficiais no Estado do Paraná, a professores e professoras de ensino médio na rede pública estadual foram dedicadas ao problema algumas poucas ações de Formação Continuada, ainda assim habitualmente voltadas aos aspectos legais, o que, diga-se, pouco acrescentou em relação às práticas docentes. Ainda menos quando se observa que tampouco a secretaria paranaense da educação cumpriu seu papel, como se poderá observar na análise do Projeto Folhas (2003 a 2010) e do Livro Didático Público de Filosofia (2006 e 2007), programas aos quais dedicou-se tópico à parte nesta dissertação. Pode-se constatar, portanto, carências por demais significativas para serem ignoradas, mas que o foram.

O sociólogo peruano Anibal Quijano ensina que há uma prerrogativa eurocentrada para o que se concede a chancela de válido, legítimo e elevado, enquanto o restante é, desde a partida, inválido, ilegítimo e inferior (QUIJANO, 2005). Como exemplos, pode-se citar os mitos, que presentes nas filosofias gregas são considerados didáticos, enquanto nas demais culturas são qualificados como esoterismo; o sábio grego é filósofo, os demais são místicos; se um autor ou uma autora de raiz negra defende uma perspectiva afrocentrada é mera ideologia ou revisionismo, mas quando um europeu defende narrativas eurocentradas é história. Os modelos europeus são referenciais, mesmo quando contraditórios ou insustentáveis, como se tentará demonstrar com a desconstrução do mito da origem

autóctone da filosofia grega. Ora, a mesma filosofia, que questiona as verdades inflexíveis, tanto mais quando baseadas em tradições, mostra-se ela mesma, não raro, dogmática, o que fica evidente na aceitação da legitimidade da ideia de uma espécie de milagre como ponto de partida para a filosofia.

Há uma tradição eurocentrada, que se constata sem maiores dificuldades, por exemplo, a partir das grades curriculares acadêmicas e dos Planos de Trabalhos Docentes (PTD<sup>5</sup>), que encontra sua base e também sua estrutura nas relações sociais que se estabelecem através da luta pelo poder. Quijano defende que durante a colonização ibérica nas Américas desenvolveu-se a ideia de raça como referência a “supostas estruturas biológicas diferenciais” entre portugueses e espanhóis (e posteriormente europeus), de um lado, e indígenas, negros e mestiços, de outro; ou seja, a ideia de raça tomava seu sentido moderno, baseado na superioridade humana do colonizador e na legitimidade da dominação<sup>6</sup> (QUIJANO, 2005, p. 116).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento. (...) 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. 117)

Muito embora o conceito de raça seja posterior ao racismo, para Quijano essa ideia foi importante instrumento de legitimação do processo através do qual os colonizadores europeus impuseram ao mundo colonizado um padrão cultural e intelectual que proporcionou de modo eficiente o controle sobre as riquezas, abarcando sob sua hegemonia a cultura e a produção de conhecimento. Isso se deu através i) da apropriação das riquezas e da força de trabalho, ii) da repressão às formas de expressão da vida e do mundo, do universo simbólico e da produção de significados e de conhecimento (de modo marcadamente violento e duradouro tanto nas Américas quanto na África) e iii) da “europeização” dos dominados, na medida da conveniência para a manutenção do controle, especialmente através da

---

5 Os planejamentos de aulas, no Paraná, recebem essa terminologia.

6 Quijano entende que a ideia de superioridade da própria origem (etnocentrismo) não teve início no processo colonizatório ibérico; mas, o que chama a atenção, e por isso tal processo é tão significativo, é a maneira como se deu a difusão desses valores, mormente através do uso da violência física e epistemológica (QUIJANO, 2005).

religiosidade (QUIJANO, 2005, p. 121). Contudo, é importante destacar que, conforme o sociólogo peruano, não se trata de uma forma de agir de todos os povos europeus, mas uma racionalidade específica que se tornou hegemônica (QUIJANO, 2005, p. 126).

O crítico literário e militante da causa palestina, embora hierosolimita de nascimento, Edward Wadie Said fez críticas ao pensamento colonialista e condenou a falta de responsabilidade de diversas áreas de conhecimento, inclusive da filosofia, que serviram e ainda servem aos interesses de dominação ao eximirem-se de responsabilidade sobre o discurso, como no caso do uso de termos generalizantes como “oriental”<sup>7</sup>. Ora, do ponto de vista da origem do termo latino, “oriente” refere-se meramente ao leste, o lado do sol nascente, em oposição ao ocidente. Mas, segundo Said, o ideário sobre o oriente foi uma construção que não encontra fundamentos na realidade dos povos; mas foi decisiva para a construção de uma identidade dita “europeia”. De acordo com o autor, europeus, mais especificamente ingleses e franceses, definiram o próprio “eu” superior a partir da contraposição à imagem do “outro” exótico, não-branco, incivilizado, pouco racional e tomado por paixões e emoções. Said adiciona os estadunidenses a esse “eu” superior, enquanto questiona o papel de áreas de conhecimento como estudos culturais, literatura, história e filosofia, entre outras, que foram e ainda são, mesmo que inadvertidamente, usadas como uma espécie de tratamento contra a pobreza, o atraso e, não raro, à barbárie “oriental” (SAID, 2007).

Também o historiador e cientista político brasileiro Marcos Del Roio reforça a discussão sobre a construção da ideia de Europa como um ocidente universal, a se impor ao resto do mundo, a partir da definição de seus “antípodas”, expressão que o autor emprega para identificar povos e culturas que estão “do lado oposto” ao ideário da cristandade europeia<sup>8</sup>. Del Roio destaca que a identidade do ocidente foi-se construindo em torno do poder da Igreja desde o Século XI e chega aos nossos dias sob a forma da globalização, uma fase avançada do pensamento universalizante cristão-europeu. Segundo o autor, o “antípoda” é o subalterno, “a ser submetido até o extermínio ou a resignação, e ao qual, por definição, é negado um autônomo

---

7 A crítica de Said ao emprego generalizante de “oriente” e “oriental” será importante, mais adiante, no decorrer da análise dos livros didáticos do PNLD.

8 O autor mesmo destaca o rompimento dessa cristandade com a Igreja bizantina (DEL ROIO, 1998).

protagonismo sócio-histórico”<sup>9</sup> (DEL ROIO, 1998, p. 10). Ele classifica esses *outros* em i) internos ao ocidente, já que são da mesma “matriz greco-romana-cristã” como “um gênero (a mulher), portadores de deficiência ou doença endêmica (o deficiente físico, o leproso, o louco), adeptos de uma religião (qualquer uma que não seja aquela definida pela Igreja de Roma), ou um estado social (os trabalhadores manuais pobres)”, e ii) externos ao ocidente, como “o mundo natural e grupos sócio-culturais alheios ou oponentes, que têm sua externalidade definida pela religião, pela forma de organização do poder ou pela racialização”. Del Roio expõe que nesse meio há o medo “ocidental” de que o outro externo acabe se conectando ao *outro interno* e, por esse motivo, “a negação e subalternização do Oriente, por meio de sua ocidentalização, é pressuposto mesmo da realização do império universal” (DEL RIO, 2011, p. 11). O autor destaca ainda que o processo de ocidentalização do oriente inclui, evidentemente, o controle das mentes e das riquezas.

Uma vez que o colonizador impôs seus modelos aos povos colonizados, deixou também como legado seu modo de pensar o mundo e sua versão da história. Assim sendo, a educação dos filhos dos colonizados tornou-se instrumento, não de libertação, pois implicaria subversão, mas de manutenção dos valores do colonizador e da ordem social. Segundo o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão,

(...) acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle. Também no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e **de significados** são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber. (BRANDÃO, 2007, p. 33, com grifo nosso)

Muito embora a Lei 10.639/03 tenha já mais de quinze anos e a despeito do crescente número de publicações sobre o tema, observa-se que tanto as abordagens de professores e professoras quanto conteúdos de materiais didáticos ainda trazem uma concepção tradicional, segundo a qual os protagonistas representam o pensamento de gênese europeia. Colaboram com esta conclusão, pesquisas como a de Nogueira e a de Sá Moreira, mencionadas anteriormente, cujos

---

9 Esses *outros* podem ser i) internos ao ocidente, como “um gênero (a mulher), portadores de deficiência ou doença endêmica (o deficiente físico, o leproso, o louco), adeptos de uma religião (qualquer uma que não seja aquela definida pela Igreja de Roma), ou um estado social (os trabalhadores manuais pobres)”, e ii) externos ao ocidente, como “o mundo natural e grupos sócio-culturais alheios ou oponentes, que têm sua externalidade definida pela religião, pela forma de organização do poder ou pela racialização” (DEL ROIO, 1998, p. 10)

resultados apontam a insuficiência de formação e de material didático ou paradidático que promova um ensino de filosofia que atenda minimamente as exigências legais (NOGUERA, 2014a, p. 16). Por outro lado, o historiador e Doutor em educação José Ricardo Oriá Fernandes, alerta que quando tradições e heranças culturais africanas ou afrodescendentes são mencionados, via de regra estão relacionados à ideia de “cultura popular” e, não raro, de uma maneira pejorativa, preconceituosa e superficial (FERNANDES, 2005, p. 380). De acordo a também historiadora Mônica Lima, o espaço escolar e educacional muitas vezes reserva à África a imagem de terra da macumba, da capoeira e do tambor. Mantém-se, com isto, a percepção estereotipada e folclorizada do continente africano e de negros e negras no Brasil, inclusive mantendo indissociável no imaginário a relação negro/escravo e escravo/negro (LIMA, 2004, p. 85),

Um exemplo emblemático dos estereótipos e dos enfrentamentos que o tema “filosofia africana”, ou mesmo “contribuições africanas para a filosofia”, provoca, poderia ser o desafio feito em um dos encontros do mestrado profissional que se finaliza com a presente dissertação: Na apresentação da proposta de estudos, o Professor Doutor regente de uma das disciplinas, em dado momento, provocou: “Quero ver você tirar um Platão de uma máscara africana!”. Não se pretende, evidentemente, questionar as capacidades acadêmicas e filosóficas deste, mas, claramente trata-se da expressão de uma visão equivocada, segundo a qual as culturas de origem africana resumem-se a máscaras, feitiçarias e batuques. É fato que não se pode extrair filosofia platônica de máscaras africanas, assim como também não se poderia tirá-la de máscaras gregas. Não se trata meramente de máscaras, tampouco de Platão. Seria, além do mais, um grande equívoco qualquer tentativa de se estabelecer alguma concorrência entre racionalidades distintas.

Esse desafio é duplamente significativo, pois, além de desnudar o preconceito, levanta ainda outra questão: Há que se considerar se os processos seletivos para ingresso nas instituições de ensino superior poderiam ou deveriam explorar temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas; muito especialmente no caso dos vestibulares de universidades públicas, considerando-se o caráter social dessas instituições, bem como no ENEM/SiSU, por ser iniciativa do Governo Federal. Possivelmente, em larga medida, essa ausência tenha colaborado com a pouca atenção dada ao problema na formação média. Neste sentido, o artigo de Sá Moreira traz uma importante e necessária reflexão e deve ser tomado ao menos

como ponto de partida para discussões sobre o posicionamento e a abertura das instituições superiores às temáticas negras, tanto mais quando se observa que três das quatro hipóteses de Sá Moreira, para a baixa produtividade acadêmica sobre o assunto, estão direta ou indiretamente atreladas a iniciativas dos programas de pós-graduação. Vale destacar o papel de importância destacada das licenciaturas, embora muitas vezes consideradas formações menores. Nesse sentido, a ausência de questões que explorem as temáticas étnico-raciais em processos seletivos pode ser sintomática, uma vez que se referem diretamente, nem que por força de lei, ao exercício das licenciaturas.

Como visto anteriormente, 76,9% de professores e professoras, participantes do levantamento mencionado há alguns parágrafos (NOGUERA, 2014a), declararam não cumprir as determinações das referidas leis por não saberem como fazê-lo, o que remete diretamente ao papel das licenciaturas. Mas, para aprofundar a reflexão sobre o problema, há que se questionar se os restantes 23,1%, que adotaram esses temas em suas aulas, sabem, de fato, o que estão fazendo. Ora, como já comentado, via de regra o que se entende por cultura africana confunde-se com folclore e estereótipos criados e mantidos pelo senso comum, que, não raro, mais colaboram com a manutenção dos preconceitos do que com seu combate. O filósofo e escritor anglo-ganês Kwame Anthony Appiah discute um problema marcante para quem se aventura nos meandros de outras racionalidades: Ao analisar o discurso proferido, em 1860, pelo “afro-americano de nascimento, liberiano por adoção e padre episcopal por formação na Universidade de Cambridge”, Alexander Crummell, “considerado por muitos o pai do nacionalismo africano”. Crummell, mesmo com as melhores intenções, ao atrair afro-americanos para a África em uma missão civilizatória e cristianizadora, acabou, inadvertidamente, atendendo aos interesses colonialistas britânicos<sup>10</sup> (APPIAH, 1997, p. 19).

O objetivo destes Pressupostos Teórico-Práticos não é mais que uma síntese das discussões em torno de aspectos caros à proposta: A problemática da filosofia africana (ou das filosofias africanas), a definição do que venha a ser essa área de conhecimento a que nominamos filosofia e o problema de seu ensino, com ênfase à Educação de Jovens e Adultos, além de reflexões sobre o papel de povos

---

<sup>10</sup> O discurso de Crummell, intitulava-se “A língua inglesa na Libéria” e o conteúdo era que “os africanos ‘exilados’ pela escravidão no Novo Mundo haviam recebido da divina providência ‘ao menos esta compensação, ou seja, a posse da língua anglo-saxônica’” (APPIAH, 1997, p. 19).

africanos para a história do conhecimento, através da desconstrução da origem grega da filosofia.

Quanto à EJA, uma vez que a prática aqui proposta será realizada nessa modalidade de ensino, o perfil dos/as estudantes na escola em que foi aplicada se encontra com a Intervenção Prática, uma vez que é importante compreender algumas especificidades, distinguindo esse público daquele a que se acostumou visualizar ao falar-se em ensino médio – estudantes do ensino regular. Ademais, os apêndices 7 e 8 desta intervenção contém histórico desde as medidas oficiais para a redução do analfabetismo no Brasil até a consolidação dessa modalidade de formação, cujo público-alvo é formado por adultos, adultas, idosos e idosas.

Uma vez que a intervenção prática será sobre as origens da filosofia, dentre os pressupostos apresentados o maior peso está na crítica ao mito de uma origem autóctone da filosofia na Grécia. Propõe-se o descredenciamento do surgimento da filosofia a partir de um prodígio grego, desconstruindo-o e questionando a legitimidade de sua presença nos livros didáticos de filosofia. A importância desse pressuposto é justificada tanto pela porção acadêmica desta dissertação quanto como fundamentação dos textos dedicados ao assunto para a intervenção prática (textos II e III).

## 2.1 DA FILOSOFIA AFRICANA

Quando se fala a respeito da proposta de estudos sobre filosofia africana, imediatamente abre-se uma série de questões de difícil resolução, começando-se pela necessidade de definição do que venha a ser filosofia, para que se possa, então, pensar a possibilidade de uma filosofia africana. Mas, uma vez que se legitime a possibilidade de uma filosofia a partir do pensamento africano, há então que se esclarecer se nos referimos ao pensamento africano pré ou pós-colonial, se essa filosofia seria a produzida por africanos e africanas, ainda que de acordo com a racionalidade de tradição europeia, ou como pensamento gestado no modo de ver e de pensar o mundo originários de culturas do continente africano. Além disto, há que se definir se a busca, ou antes a justificativa, de uma tal filosofia seria, por exemplo, metafísica, ontológica ou epistemológica; mas, possivelmente tais delimitações já sejam armadilhas do modo tradicional europeu de pensamento filosófico.

Certamente os debates sobre a existência e a legitimidade de uma filosofia africana não são novos, embora relativamente recentes. As principais discussões sobre uma produção filosófica a partir de povos africanos remontam às publicações de três obras que deram início a discussões relevantes e crescentes sobre o problema: *La Philosophie Bantu*, de Placide Franz Tempels (1945), *L'Union Vitale Bantu chez les Bashi, les Bannyarwanda, et les Barundi face à L'Unité Vitale Ecclésiastique* de Vincent Mulago (1955) e *La Philosophie Bantu-Rwandaise de L'être*, de Alexis Kagame (1956)<sup>11</sup>. Victor Kajibanga comenta que

de fato foram alguns missionários europeus e alguns representantes do clero africano que glosaram os primeiros lampejos do movimento de reflexão sistemática acerca da filosofia africana e da racionalidade africana. (KAJIBANGA, 2015, p. 16)

Em 1976, o congolês Pene Elungu Alphonse Elungu redigiu uma série de artigos nos quais analisou as principais correntes do pensamento filosófico de origem africana, que seriam resultados do processo dramático da passagem da sociedade assentada nas tradições dos clãs para a modernidade (ELUNGU, 2014, p. 11). O autor concorda com a importância de *La Philosophie Bantu*, obra de Placide Tempels, e considera que esta marcou a gênese de uma corrente denominada filosofia etnológica<sup>12</sup>. Tempels, segundo Elungu, “insurgiu-se contra a tese da mentalidade pré-lógica dos primitivos” (ELUNGU, 2014, p. 24), confrontando o pensamento geral da época, ao demonstrar que os Bantu dispunham de “um conjunto de ideias, um sistema lógico, uma filosofia positiva completa do universo, do homem e das coisas que o rodeiam, da existência, da vida, da morte e da sobrevivência” e demonstrou a correspondência entre o conceito e o real, entre o sistema de conceitos e o sistema de coisas enunciadas (2014, p. 26). Em outras palavras, demonstrou que os Bantu dispunham de uma ontologia e, portanto, de uma filosofia. Elungu acrescenta que, segundo Tempels, “a filosofia bantu existe, ainda que sejamos incapazes de dizer em que é que a mesma consiste” (2014, p. 25). Elungu, todavia, apesar de observar os méritos do trabalho de Tempels, não se

---

11 Poderíamos adicionar à lista o ousado e polêmico *Stolen Legacy*, de George Granville Monah James (1956), obra na qual o autor defende que os gregos se apropriaram de conhecimentos egípcios muito anteriores aos pré-socráticos. Um exemplo seria o Teorema de Pitágoras, já conhecido na Babilônia e amplamente empregado no Egito para a construção de templos e principalmente pirâmides.

12 Segundo Elungu, são três as principais correntes filosóficas africanas: Filosofias etnológicas, filosofias ideológicas e filosofias críticas (ELUNGU, 2014).

deixa levar inocentemente pela cuidadosa argumentação deste e registra que “a filosofia bantu de Tempels constitui a visão tempelsiana da visão bantu do mundo” (2014, p. 30), apresenta-se demasiado dogmática, como caberia a uma religião, em vez de crítica.

Elungu considera, assim como Kajibanga, que também a obra de Alexis Kagame, *La Philosophie Bantu-Rwandaise de L'être*, foi importante marco nas origens da etnofilosofia. Mas após cuidadosa análise desta obra e justapondo-a à de Tempels, conclui que “a etnofilosofia adquire os contornos de uma disciplina híbrida que engloba e unifica indiferenciadamente a etnologia, a filosofia e religião” (ELUNGU, 2014, p. 53). Segundo ele, então, os etnólogos não encontraram solução para o que seria uma “filosofia”. Além disto, a obra de Tempels, ao reduzir a concepção de ser a partir da ideia de força, “apenas afirma o preconceito acadêmico perante a Filosofia Africana, pois a compreende como uma ideia de produção coletiva, não sistematizada e inconsciente” (DANTAS, 2015, p. 97).

Mas, apesar de severas críticas sofridas por essas obras (*La Philosophie Bantu*, de Placide Tempels, *L'Union Vitale Bantu chez les Bashi, les Banyarwanda, et les Barundi face à L'Unité Vitale Ecclésiale* de Vincent Mulago e *La Philosophie Bantu-Rwandaise de L'être*, de Alexis Kagame) ao longo dos anos, vindas de africanos, africanas e africanistas, não se pode desconsiderá-las como fundadoras de discussões que em muito contribuíram para o despertar acadêmico e conceitual sobre filosofia africana, que ficam patentes diante do volume de eventos, artigos e obras produzidas desde então. MANCE (2015, p. 39) lembra-nos dos movimentos de descolonização africana dos anos 60 e 70, nos quais “pensadores que elaboraram textos de caráter filosófico e que nasceram no continente africano e os negros americanos que refletiram sobre a África como sua Terra-Mãe” debruçaram-se sobre um modo essencialmente africano de pensar o mundo e as transformações africanas então em curso.

Embora criticado por muitos autores, a obra de Tempels foi também defendida por outro tanto de pesquisadores, como Alioune Diop, para quem *La Philosophie Bantu* deve ser “o livro de cabeceira de todos que se esforçam para compreender o africano e para encetar, com ele, um diálogo animado” (KAJIBANGA, 2015, p. 20). Conforme Kajibanga, Diop ainda coloca “Orfeu negro”, de Sartre, como outra obra que muito contribuiu para desmistificar o continente africano e seus

povos: *La Philosophie Bantu* por revelar a autenticidade do negro em seu próprio meio e “Orfeu negro” por significar o negro na Europa.

Nos anos 70, o debate sobre uma filosofia africana ganhou consistência a partir de questões sobre a existência de uma teologia africana e sobre a possibilidade de uma filosofia bantu, questões estas que suscitaram as discussões sobre a existência ou não de filosofia/s a partir de culturas africanas, abrindo-se novas perspectivas de análise, discussão e compreensão: filosofias ideológicas, filosofias críticas ou *stricto sensu*, além da etnofilosofia (ELUNGU, 2014). As obras de Tempels e Kagame foram então classificadas como etnofilosofia, compreensão defendida por nomes de peso, como o do camaronês Marcien Towa e do beninense Paulin Hountondji, que foram por isto acusados de promoverem um neocolonialismo (KAJIBANGA, pp. 23-24).

Há atualmente um importante e intenso debate que se trava entre diversas correntes conflitantes, e muitas vezes excludentes, que dão continuidade às discussões analisadas até aqui. Essas correntes introduziram elementos sociais, políticos e econômicos e procuram interpretar e significar a ideia de uma filosofia africana e não há como recusar a forte presença de elementos culturais e ideológicos.

Não existe um consenso entre africanos/as e africanistas sobre as classificações e correntes filosóficas africanas. O queniano Henry Odera Oruka, por exemplo, classificou a filosofia africana em quatro tendências: i) etnofilosofia, cujo foco está na racionalidade contida na cosmovisão africana, que expressa uma ontologia própria; ii) a sagacidade filosófica (corrente fundada por Oruka e da qual é o maior representante), que defende o pensamento filosófico provindo de sábios e de sábias que desenvolvem habilidades racionais e capacidades críticas elevadas a partir das tradições africanas; iii) a filosofia ideológica nacionalista, que versa sobre o colonialismo e os processos de independência no continente africano, escravidão e exploração dos povos negros e iv) a filosofia profissional, na qual são incluídos filósofos e filósofas formados/as nos moldes acadêmicos e, na maioria das vezes, em instituições europeias (ORUKA, 2002). Mais tarde, Oruka acrescentou à lista v) a filosofia literária/artística, que contempla produções literárias e vi) a filosofia hermenêutica, voltada à análise linguística (de discursos escritos ou não) e bibliográfica.

Por seu lado, KAJIBANGA (2015), aponta quatro correntes: i) A corrente ideológica, cujos problemas referem-se à personalidade africana, ao pan-africanismo<sup>13</sup>, à negritude<sup>14</sup>, ao socialismo africano e ao consciencismo<sup>15</sup>; ii) o renascimento de uma filosofia africana tradicional, cujos estudos relacionam-se à afirmação e à sistematização desta, com seus filósofos e elementos próprios, a sagacidade e o esoterismo – o que daria conta da questão etnofilosófica e da sagacidade, separadas em correntes distintas por Oruka; iii) a corrente crítica, que se opõe à concepção eurocentrada de ciência e de filosofia e contesta seus estatutos, além de refutar a etnofilosofia e iv) a corrente sintética, cujos debates são pautados na hermenêutica, em estudos bibliográficos e históricos – contemplando a corrente hermenêutica de Oruka.

Ao contrário de Oruka, Kajibanga não dedica à etnofilosofia, ou filosofia etnológica, uma classificação à parte. Ao que parece, prefere encará-la como integrante de um conjunto mais amplo, na medida em que considera os aspectos étnicos como bases para um resgate da sabedoria das tradições, desta feita sistematizadas, conjuntamente com o que Oruka nominou sagacidade filosófica ou sageza. Kajibanga também não faz distinção entre modelos acadêmicos europeus ou não-europeus, como o faz Oruka.

---

13 O pan-africanismo surgiu na agonia do século XIX, a partir de uma conferência realizada em Londres, em 1900. Trata-se de um movimento político de unificação dos povos africanos sob a ideia de que “o regime colonial deve ser combatido em conjunto e não isoladamente”. O pan-africanismo construiu-se, assim, sob a égide de que os povos africanos devem lutar juntos e deu origem à negritude (MUNANGA, 2016). Enquanto Munanga considera a negritude como um desdobramento do pan-africanismo, Elungu afirma ser a primeira integrante do segundo, embora aquela seja uma parte mais sintonizada às expectativas e perspectivas atuais (ELUNGU, 2014, pp. 57-90).

14 O conceito de negritude dispõe de quatro definições: i) O caráter biológico ou racial, leva em conta a solidariedade entre negros e negras do mundo, ao sentimento de pertencimento à raça negra (permito-me empregar o termo “raça”, por colocá-lo a partir do empreendimento colonizador “branco” e por fazer parte do texto de Munanga aqui empregado). A negritude engloba os povos da África tropical e descendentes. ii) quanto ao caráter sociocultural, refere-se à tomada de consciência sobre o racismo para além da questão de classes, pois há uma clara distinção entre o tratamento dispensado a brancos/as e a negros/as de uma mesma classe social. Portanto, uma análise meramente classista promove o mascaramento de um sistema específico de opressão: o racismo antinegro. Uma vez que a questão negra é, então, específica, exige mecanismos também específicos. iii) o caráter psicológico: nas palavras do antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, “a negritude seria, o conjunto de traços característicos do negro no que se refere a comportamentos, capacidade de emoção, personalidade e alma”. iv) a definição cultural refere-se à “afirmação do negro pela valorização de sua cultura, a começar da poesia” (MUNANGA, 2012, pp. 57-61).

15 O consciencismo foi uma proposta do ganês Kwame Nkrumah, de uma revolução cultural africana a partir do marxismo, de modo que este fosse absorvido no contexto africano, dando origem a uma nova ideologia. Nkrumah levou em consideração, para o desenvolvimento dessa nova ideologia africana, os três componentes da África contemporânea: as tradições africanas, a colonização europeia e a influência muçulmana (KAM KAH, 2016, p. 157).

Já ELUNGU (2014) considera apenas três as principais correntes filosóficas. Neste autor investirei algumas linhas a mais, não desconsiderando o valor dos dois anteriores (tampouco de outros tantos que se debruçaram sobre o problema) e de suas análises, mas devido à sua abordagem mais sintética (contemplando as pautas de Oruka e Kajibanga, embora sem dar, talvez, a mesma importância à questão literária, como o primeiro), à atualidade de sua discussão, tanto no que se refere à Europa quanto à África, e também por sua proposta de um devir filosófico africano:

(i) *As filosofias etnológicas* – O autor avalia que a etnofilosofia é a primeira e, das três correntes, a mais abundante em produção teórica, até porque está relacionada à expansão do contato dos europeus com os povos africanos, que na sequência se estendeu aos demais continentes, e ao desenvolvimento da etnologia como tentativa de qualificação e sistematização do pensamento dos povos ditos “primitivos”.

Elungu destaca as obras de Tempels e Kagame<sup>16</sup>, ambos defensores de um pensamento filosófico bantu a partir das tradições dessas sociedades, como seminais, a partir das quais despertou-se grande e crescente interesse por culturas tradicionais africanas. Segundo o autor, há uma explicação, talvez não muito nobre, para esse crescente interesse: De um lado, uma grande parcela de europeus e europeias deparou-se com a frustração diante do estado de coisas a que o *logos* parece ter condenado todo o continente europeu, no contexto dos séculos XIX e XX. O temor gerado pelo desenvolvimento técnico e científico e pela industrialização irrefreável, leva à busca de um certo retorno à natureza, que representa então um refúgio, “como uma forma de curar as feridas da alma” (ELUNGU, 2014, p. 18). De outro lado, uma segunda mentalidade europeia que vê na etnologia uma função filosófica: A partir da ideia de que a civilização industrial (calculista, materialista, utilitarista e colonialista) é o próprio espírito europeu e que cabe a esse povo a missão civilizadora, propõe-se então “tacto na manipulação dos primitivos, os quais, para efeitos de implementação da civilização, deverão sofrer um processo de igualação face aos colonizadores” (ELUNGU, 2014, p. 19). A etnologia estaria intimamente ligada à filosofia, devido à rejeição dos mitos. Não por acaso, Tempels e Kagame são citados como efetivadores dessa mentalidade: “ambos dotados de uma iniciação considerável na filosofia aristotélico-tomista, a doutrina oficial da Igreja católica” (ELUNGU, 2014, p. 20). O congolês afirma que a obra de Tempels

---

16 *La Philosophie Bantu* (Tempels, 1945) e *La Philosophie Bantu-Rwandaise de L'être* (Kagame, 1956).

apresenta-se mesmo como o “protótipo dessa disciplina” e, tendo recebido diversos comentários favoráveis e contrários, tornou-se leitura indispensável ao gênero, tendo referenciado produções tanto europeias quanto africanas.

(ii) As *filosofias ideológicas* mobilizam-se em torno do pan-africanismo, da negritude, do socialismo africano, do socialismo científico e do nacionalismo pragmático (ou seja, voltadas aos aspectos que Oruka relaciona ao nacionalismo) e nasceram também em finais do século XIX, de uma necessidade crescente das populações negras das colônias nas Américas resgatarem seus valores culturais tradicionais, que haviam sido sufocados ou extirpados pela imposição da racionalidade dos senhores.

Com o fim da escravidão, as populações negras fora da África estavam desprovidas tanto da base material quanto da espiritual e ficaram, ademais, impregnadas pela mentalidade e percepção de mundo (Elungu considera “mundividência” uma expressão mais apropriada) dos senhores. A partir dessas necessidades, surgem algumas convicções, como: o valor supremo da liberdade, a noção de que esta é mais uma ideia do que uma realidade, mas que pode progressivamente chegar à efetividade; o passado e o presente a serviço do futuro e a adoção de uma atitude de luta constante, não-violenta (como defendia W. E. Burghardt Du Bois, afro-americano de formação acadêmica que atuava sindicalmente e com uma elite intelectual negra) ou violenta (como pregava Marcus Garvey, jamaicano que atuava pela religião e ação direta sobre as massas desfavorecidas) e havia ainda esforços no sentido de uma “redescoberta” da África, através do resgate cultural e científico (como pretendia o erudito haitiano que viveu em Paris, Dr. Price-Mars – doutor em medicina, antropólogo, historiador e sociólogo).

Sobre essas três vias<sup>17</sup>, escreve Elungu:

Enquanto Price-Mars se limitava à promoção da cultura negra e do eco remoto que ela poderá ter na consciencialização da sua *personalidade cultural*, W.E. Burghardt du Bois transforma a teoria, a vida intelectual activa (em particular através da escrita e organização de conferências e congressos) num instrumento de luta pela igualdade racial, pela dignidade do homem negro. Enquanto Du Bois segue essa via da razão e da não-violência, o seu oponente, Marcus

---

17 Esses três autores, que indicam caminhos diferentes e até mesmo conflitantes, como destaca Elungu, estão nas raízes da formação ideológica africana. Contudo, não serão abordados, pois o aprofundamento nesses aspectos não é objetivo aqui.

Garvey, utiliza a violência como arma e privilegia a linguagem do coração e da paixão. (ELUNGU, 2014, p. 60, com grifo ao autor)

Elungu considera que, na entrada do século XX, havia um largo distanciamento entre a mundividência das populações escravizadas e então libertas, nas Américas, daquela das populações não dominadas, na África. De fato, compreensivelmente, a mundividência de um negro nascido nas Américas estava mais próxima de um branco do que de um negro na África. A recuperação das origens seria, portanto, o motor do desenvolvimento das filosofias ideológicas, mas não só. Segundo Elungu, Garvey chegou a fundar companhias de navegação para levar negros e negras de volta à África, para que se formassem os Estados Unidos da África. Essa unificação africana é um dos ideais pan-africanistas, o que deixa claro que, no que se refere às filosofias ideológicas, havia uma ocupação não apenas com a filosofia, mas também com a ação política direta. No entanto, o que unifica os diversos caminhos tomados é a aspiração “à unidade da raça, de molde a dotá-la de uma maior liberdade” (ELUNGU, 2014, p. 60).

Desde a gênese, até os dias atuais, as ideologias africanas passaram por transformações significativas, deparando-se, inclusive, com antagonismos de difícil solução. Um desses antagonismos está no conflito entre a necessidade de formação e consolidação de Estados nacionais africanos (com todas as suas exigências e limitações) e a necessidade do resgate das sociedades tradicionais (com suas culturas). Contudo, a despeito das pretensões de se resgatar as tradições (mitos, ritos, costumes, etc.), a formação e consolidação dos Estados africanos, que se põe na via oposta, foi necessária para combater e expurgar o Estado colonial e também para opor-se às instituições tradicionais incompatíveis com a nova realidade, pós-colonial. Elungu defende que, embora os limites nacionais estejam estabelecidos artificialmente, é dentro dessas fronteiras que os indivíduos devem ser estimulados a desenvolverem-se coletivamente, como garantia da liberdade. Há a necessidade de um sentimento nacionalista, que deve ser inspirado em exemplos bem sucedidos de outras nações. Esse nacionalismo se aproximou do socialismo, segundo Elungu, de modo positivo, pois um nacionalismo socialista incorporado às necessidades africanas, um socialismo africano, permitiria, de um lado, a consolidação de Estados modernos e, de outro, a volta ao passado, no resgate às tradições.

Seja como for, a busca africana por uma ideologia encerra uma procura filosófica. Segundo ELUNGU,

a busca da ideologia constitui tipicamente um esforço de procura filosófica que incorpora, numa totalidade dinâmica, o esforço de conhecimento científico do debate teórico com vista a uma ordem moral válida a ser instaurada por uma política eficaz em prol do bem de todos, da liberdade e da unidade. Em África, essa busca não está, nem nunca esteve, separada da luta política. Pode aventar-se que, consoante os casos, ambas se condicionam em proporções muitas vezes desiguais. (2014, pp. 70-71)

A construção das ideologias africanas foi do pan-africanismo ao nacionalismo e ao socialismo africano<sup>18</sup>. Ainda é um processo em andamento, que se depara com alguns obstáculos complexos; por exemplo, no tocante à contradição entre a racionalidade das ideologias e a afetividade das religiões tradicionais. Segundo Elungu, a despeito das pressões exercidas por duas das mais expressivas religiões históricas (cristianismo e islamismo), estas não foram capazes de enfraquecer suficientemente as tradições religiosas africanas a ponto de tornarem-se (as religiões reveladas) referências absolutas sobre a vida. Os mitos e ritos tradicionais podem ter declinado muito, mas ainda são determinantes para a construção da África, no sentido de uma retomada das próprias identidades, pois

mais do que as religiões reveladas, essas religiões [tradicionais africanas] situam o hoje e a sociedade fora do tempo real. São anistóricas seja pelo facto de, através do mito, tenderem a situar-nos fora do tempo seja pelo facto de, através dos ritos, nos levarem a recuar no tempo até às origens da única história verdadeira: a do clã. (ELUNGU, 2014, p. 107)

Se, de um lado o desenvolvimento das ideologias africanas e o fortalecimento dos Estados são indispensáveis para a consolidação da liberdade e para a projeção de uma África moderna e, quem sabe, autossuficiente política e

---

18 A título de curiosidade e mesmo de provocação, deixo aqui uma breve nota e algumas questões em aberto: Em pesquisa publicada por L. V. Thomas, em 1967, o socialismo foi amplamente aprovado em diversos países africanos, como Alto-Volta (com 76% de aprovação), Argélia (77%), Camarões (79%), Senegal (90%), Chade (91%), Daomé (91%), Madagascar (94%) e até na França (por 93% dos estudantes africanos em território francês), entre outros. Na média das populações consultadas, 82% aprovaram o socialismo (apud ELUNGU, 2014, p. 94). Em pesquisa realizada por G. Nyango, entre estudantes africanos na França, em 1966, quase 87% mostrou-se favorável ao socialismo (idem). Tratando-se de um processo de independências de caráter continental, ocorrido em pleno contexto da Guerra Fria, como foi o caso da África, qual teria sido, na Casa Branca, a percepção desses eventos, embalados, não bastasse, por ideais socialistas? Até que ponto o enfrentamento do “mundo livre” contra “mundo comunista” (devidamente alimentado no imaginário brasileiro por nosso próprio regime militar) pode ter contribuído para a construção, em certa medida, e a manutenção da visão estereotipada do continente africano como terra de guerras, caos, corrupção e miséria?

economicamente, por outro, essas mesmas ideologias, já que racionalizantes da vida, opõem-se aos mitos e aos ritos tradicionais, que são essenciais para as estruturas norteadoras não apenas religiosas, mas também morais e políticas. Além do mais, as estruturas ideológicas que se desenvolvem na África dão-se a partir do capitalismo e do socialismo, ideologias importadas, assim como as instituições de Estado. Elungu observa, então, que, na busca de suas próprias ideologias concomitantemente ao resgate das tradições, o que se parece construir como uma ideologia africana é, na realidade, uma anti-ideologia, não como resultado final, mas como uma etapa desse processo (2014, p. 109).

(iii) As *filosofias críticas* são mais recentes e recusam as duas primeiras. Promovem uma busca rigorosamente filosófica, defendendo a filosofia como um compromisso com o discurso crítico.

Sobre as filosofias mítico-religiosas e ideológicas, Elungu esclarece que as críticas se referem

ao facto de serem esforços filosóficos escamoteados, de se constituírem como filosofias que se desconhecem. A filosofia começa falsamente por se colocar entre parêntesis, por se constituir apenas como espectador que observa e descobre através da produção de um pensamento que não seria o seu, um pensamento particular, estático, inconsciente pertencente a um dado grupo. (2014, pp. 111-112)

O autor explica que as críticas partem do compromisso da filosofia com o discurso na busca da verdade, não estática, não dogmática, racional e crítica, ciente dos próprios limites e significações. Trata-se de uma ruptura com os mitos e ideias preconcebidas:

Os filósofos críticos rejeitam precisamente a atitude de aceitação dessas ideias, desses mitos, de considerá-los à partida como as expressões das realidades e, simultaneamente, dos valores. A adoção dessa atitude, mesmo quando se trata directamente de procurar justificar ideias, escolhas morais ou políticas consideradas à partida como *válidas* e *indiscutíveis*, é abrir as portas ao dogmatismo, dogmatismo esse fustigado por todos com virulência. (ELUNGU, 2014, p. 112, com grifos do autor).

O filósofo belga Franz Crahay recusa a existência de uma filosofia bantu, opondo-se, portanto, a Tempels e demais etnofilósofos, devido ao dogmatismo embutido nas tradições religiosas. Para ele, não havendo reflexão, ou seja, “o

regresso ao sujeito, a partir do objecto' e, ao mesmo tempo, o questionamento do sujeito na relação 'sujeito-objecto'" não há filosofia (*apud* ELUNGU, 2014, p. 112). Elungu, conforme já registrado anteriormente, assim como Crahay, entende que

Tempels transitara de um sistema observável de expressões relativamente espontâneas, directas, para um sistema de expressão racional, consciente e pessoalmente construídas e re-expressadas. Recusa questionar-se sobre a justiça dessa visão bantu de mundo, sobre a natureza verdadeira da sua própria visão da visão bantu das coisas. Nenhuma questão é levantada, nem sobre os mitos e os comportamentos dos Bantu, e nem mesmo sobre si próprio enquanto observador e especialista desses mitos e comportamentos. (2014, p. 113)

Não se pode desconsiderar que, mesmo opondo-se a Tempels, Crahay visa, como ele, o despertar de uma consciência filosófica africana legítima. Mas, as filosofias críticas defendem que esse despertar filosófico depende essencialmente do desenvolvimento do pensamento teórico, discursivo, racional e crítico. Sem a primazia desse tipo de pensamento, prevalecem o discurso mitológico-religioso ou o discurso ético-político, situação na qual a filosofia pode enredar-se de modo pernicioso.

Quando se perde de vista os princípios fundamentais do fazer filosófico, quando a filosofia se torna refém de misticismos ou de convicções, a razão passa a ser mero instrumento de justificação de discursos míticos ou ideológicos e a atender a interesses adversos a si mesma, inclusive dando cobertura a oportunismos religiosos ou políticos. Para não cair em armadilha tão perigosa, deve a filosofia manter-se em oposição tanto ao discurso místico quanto ao político. Assim sendo, a filosofia que se pretende na África deve mesmo recusar-se a buscar reconhecimento europeu para sua originalidade e legitimidade, enquanto dissemina e consolida a liberdade, os ideais democráticos e a razão. O filósofo beninense Paulin Hountondji defende a necessidade de um discurso teórico elaborado pela e para a África:

Se uma discussão livre, a confrontação de teses e hipóteses resultantes de pensamentos individuais e alteradas reciprocamente até alcançar uma convergência total, são entendidas como os pilares essenciais para a constituição de qualquer ciência, também se deve considerar absurda a ideia de uma filosofia colectiva, definitiva e imutável, independente da história e do progresso. Ora, a filosofia africana tal como entendida pelos nossos africanistas, é precisamente essa. (...) Nada nos deve impedir de seguir o caminho

inverso. Custe o que custar, devemos libertar o nosso pensamento do ghetto africanista dentro do qual se pretendeu encarcerá-la, sair de nossa prisão intelectual à viva força, abrir uma brecha no espaço dos nossos fantasmas colectivos para deixá-lo surgir de forma prioritária com os nossos irmãos imediatos. (*apud* ELUNGU, 2014, pp. 118-119)

Elungu defende que as filosofias críticas representam a perspectiva de uma África moderna e livre. Segundo ele, “a perspectiva que é necessário adoptar a fim de abarcar a totalidade da problemática moderna actual, de procurar reconciliar o antigo e o moderno na procura dinâmica do homem novo e da África nova” (2014, p.120). Elungu não se furta à compreensão de que esse sistema de pensamento que se propõe como instrumento de libertação e renascimento africano chegou ao continente pelas tintas e penas dos colonizadores, mas também não perde de vista que, diante da atualidade continental, deve-se lançar mão desses mesmos recursos, em direção a essa “África nova”, vista de hoje para o futuro, sem esquecer, no entanto, o passado.

Há, pois, a necessidade de se pensar o despertar filosófico africano, a partir de critérios estritamente filosóficos, que são, no entanto, próprios das tradições europeias. O filósofo anglo-ganês Kwame Anthony Appiah, adverte sobre os perigos de serem empregados esses mesmos critérios, sobre os quais são formadas as intelectualidades africanas (APPIAH, 1997, pp. 127-128) e analisa se de fato existe uma “filosofia africana”. Segundo ele, enquanto para alguns filósofos africanos<sup>19</sup> não haveria problemas em adaptarem-se critérios e categorias europeias à realidade conceitual africana, desde que se fale de dentro de alguma dessas tradições, o que parece ser a posição de Elungu; para outros, o problema estaria na “universalização” de uma diversidade essencialmente africana, explorando e criando, então, conceitos comuns. Appiah chama também a atenção para que a busca pela sistematização do mundo conceitual das culturas tradicionais africanas equivale a uma compilação folcloricista (APPIAH, 1997, pp. 133-138). Também Luiz Thiago Freire Dantas alerta que as análises sobre o pensamento africano não se podem resumir a questões etnológicas, pois apenas afirmaria o preconceito acadêmico já existente, que compreende a filosofia africana a partir da “ideia de produção coletiva, não sistematizada e inconsciente, isto é, uma *Etnofilosofia*” (DANTAS, 2015, p. 97, com grifo do autor).

---

19 Appiah parte seu raciocínio da posição do ganense Kwasi Wiredu, formado na tradição europeia e contrário à etnofilosofia.

Appiah vai mais longe e tece suas críticas não apenas à etnofilosofia, mas às concepções de filosofia africana de modo geral, pois entende que a “localização” de uma filosofia específica é muito mais uma questão de método do que de substância – uma vez que a natureza de um dado problema determinará o método – e as vê, em última instância, racialistas<sup>20</sup> (APPIAH, 1997, p. 138). Segundo ele,

a filosofia africana tem que ser rejeitada, pois defendê-la depende dos pressupostos essencialmente racistas da filosofia branca da qual ela é a sua antítese. O etnocentrismo – que é uma atitude pouco imaginativa perante a própria cultura – corre o risco de incorrer no racismo, que é uma atitude absurda perante a cor da pele de outra pessoa (APPIAH, 1997, p. 136)

Elungu e Appiah parecem acordar em muitos aspectos, no sentido de que um despertar filosófico africano não deve acontecer vinculado à aprovação de seu valor e legitimidade pela tradição europeia, muito embora esse despertar acontecendo em bases europeias. Elungu esclarece o que se poderia classificar como uma filosofia africana:

O que se chama, hoje, filosofia africana é, antes de mais, um conjunto de escritos, a maioria em línguas europeias, sobre os problemas gerais e fundamentais que se colocam ao homem africano na situação africana. A filosofia africana está em função da situação africana. (...) É essa situação que serve de objecto de análise e reflexão. (*apud* KAJIBANGA, p. 29)

No mesmo sentido segue Paulin Houtondji, que entende a filosofia africana “como um conjunto, precisamente, de textos escritos por africanos e qualificados pelos próprios autores de filosóficos” (*apud* DANTAS, 2015, p. 27).

Appiah, no entanto, propõe que seja extinta a expressão “filosofia africana”. Afirma que defender uma filosofia africana é já se enredar no modo universalizante eurocentrado e chama, inclusive, à extinção dessa especificidade por entendê-la racialista (APPIAH, 1997).

Observa-se que o problema em questão vem provocando intensas e crescentes discussões, cujas noções apresentam-se exigentes de análises

---

<sup>20</sup> Segundo Appiah, a ideia de raça é dúbia. Trata-se de construção ideológica voltada a interesses particulares e deve ser abandonada por trazer mais problemas do que soluções: “pressupõem falsidades demais para que as ignoremos” (1997, p. 243).

complexas sobre uma série de aspectos, como é o caso das definições de “filosofia” e das delimitações de “africana”. Parece claro que os requisitos para a atribuição de um possível selo “africana” a uma dada produção filosófica vão, sem dúvida, para muito além de aspectos geográficos, mas também não se limitam às origens das autorias. Há uma série de outros elementos a serem considerados, já que mesmo um pensamento filosófico produzido em continente africano por uma pessoa ali nascida pode não representar seguramente uma filosofia africana. Uma delimitação apropriada deve contemplar não apenas elementos como o produto e o produtor ou produtora, mas também o contexto e a intencionalidade da produção.

É evidente que as dificuldades para a definição da filosofia africana não são distintas das encontradas nas delimitações de outras orientações filosóficas ou matrizes de pensamento, como é o caso da filosofia chinesa ou da filosofia francesa, por exemplo. Contudo, quando se menciona a filosofia africana parece despertar uma resistência não encontrada em relação às demais classificações. Há que se levar em consideração, portanto, que discussões sobre o papel dos povos africanos na história da humanidade e do conhecimento passam, necessariamente, por questões políticas, como a negritude e a decolonialidade, dados os entraves ideológicos inerentes às relações de codependência estabelecidas entre a colonialidade e o racismo<sup>21</sup>.

No entendimento deste pesquisador, é africana a produção filosófica que se dá por textos ou discursos produzidos por pessoas cujas raízes culturais encontram-se no mundo negro-africano (incluindo-se, portanto, as produções afrodiaspóricas<sup>22</sup>), relativos à problemática negro-africana, tanto tradicional quanto contemporânea, e imersos nesse contexto. Esse estatuto é legitimado por pessoas e instituições que se autorizam com base em conhecimentos e competências próprias ao meio. Mas, como frisa KAJIBANGA (2015, pp. 27-28), isso não implica a recusa ao diálogo com outros sistemas ou a “emprestar e tributar o que de mais valioso há em todos os sistemas filosóficos”.

---

21 Vale frisar que, conforme QUIJANO (2005) e MIGNOLO (2017), o colonialismo está intimamente relacionado à modernidade e ao racismo.

22 Afrodiáspora: Nas palavras do antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga: “Originalmente, a palavra foi usada para designar o estabelecimento dos judeus fora de sua pátria, à qual se acham vinculados por fortes laços históricos culturais e religiosos. Por extensão, o conceito também é utilizado para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes (os filhos dos escravos na América, etc.)” (MUNANGA, 2012, pp. 84-85)

De qualquer modo, considerando-se o volume de obras e eventos realizados, não apenas em continente africano, mas ao redor do mundo, e a despeito das polêmicas trazidas a cada vez que se menciona a filosofia africana, não há como negar a realidade e a importância de sua presença nos meios acadêmicos e intelectuais.

## 2.2 DA FILOSOFIA E DE SEU ENSINO

Diferentemente das outras áreas de conhecimento, a filosofia não se debruça sobre um conjunto claramente delimitado de saberes, via de regra, consagrados, já que não se atém a um campo particular de conhecimento. Sobre essa distinção da filosofia, escreve o brasileiro Geraldo Balduino Horn:

a filosofia difere, inclusive das ciências humanas, na medida em que não estabelece discursos limitados a fatos e coisas; ao contrário, busca relacionar convergências e divergências, concepções teóricas e fatos históricos, evidenciando questões e desafios que são suscitados pelas mudanças de valores e paradigmas sociais. (HORN, 2000, p. 30)

Não por acaso, a conceituação de filosofia está ainda sem alguma candidatura à “universalização” do conceito, discutindo-se, inclusive, que talvez seja mais apropriado se falar em termos de filosofias, dada a sua pluralidade.

O britânico Bertrand Russell, por exemplo, afirma que a resposta para “o que é a filosofia?” depende da perspectiva filosófica do que seja a filosofia e coloca que esta se refere “a certos problemas, julgados interessantes por certas pessoas, mas que não pertencem, pelo menos até agora, a qualquer uma das ciências especiais” (RUSSELL, 1977, p. 7). O congolês Pene Elungu Alphonse Elungu emprega uma definição de filosofia, que assume provisória, como “despertar, palavra e demanda, discurso e empenhamento consciente e crítico a nível do discurso com vista à instituição de regras e normas do pensamento e da acção que sejam sempre universalizáveis” (ELUNGU, 2014, p. 11). Elungu parece de acordo com Víctor Goldschmidt, quando este afirma que “filosofia é explicitação e discurso” e que “ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem por razões” (GOLDSCHMIDT,

1963, p. 140). Assim, a filosofia dá-se, de acordo com esses indicadores, através de uma lógica verbal e discursiva.

A filosofia nasce da necessidade, ou vontade, de conhecer o real, reconhecendo as limitações do senso comum<sup>23</sup> e buscando sua superação. Talvez não haja conhecimento acima de dúvidas, mas a determinação em reduzir as incertezas, o pensamento lógico, o cuidado diante das convicções e a compreensão das dificuldades na busca de respostas são indispensáveis à prática filosófica. Russell defende a filosofia como produção de conhecimento, um constante devir, ao contrário do pensamento dogmático, fechado em sistemas fixos (RUSSELL, 1977, p. 8). Ora, ao menos em parte, é nas incertezas que reside o valor da filosofia, pois

embora incapaz de nos dizer com certeza qual é a resposta verdadeira para as dúvidas que ela própria suscita, é capaz de sugerir diversas possibilidades que ampliam os nossos pensamentos, livrando-os da tirania do hábito. Desta maneira, embora diminua nosso sentimento de certeza sobre o que as coisas são, aumenta muito nosso conhecimento sobre o que as coisas podem ser; rejeita o dogmatismo um tanto arrogante daqueles que nunca chegaram a empreender viagens nas regiões da dúvida libertadora; e mantém vivo nosso sentimento de admiração, mostrando as coisas familiares num determinado aspecto não familiar. (RUSSELL, 2005, p. 175-176)

Martin Heidegger, outro exemplo, expressa que ao tentarmos responder à questão “o que é a filosofia?” somos arremessados para fora dela, mas que, mesmo assim, qualquer resposta concebível deve sair exclusivamente do diálogo entre filósofos e filósofas (HEIDEGGER, 2006). Estes, para Nietzsche, diferentemente de “operários filosóficos” (categoria em que coloca Kant e Hegel), devem inventar, experimentar, mergulhar no mundo e questionar as “verdades” (NIETZSCHE, 2001, p. 133-134), são “matéria explosiva temível, perante a qual tudo está em perigo” (NIETZSCHE, 2008a, p. 61) e está em contradição com seu tempo (NIETZSCHE, 2001, p. 134).

Gilles Deleuze e Félix Guattari, concordando com Nietzsche, respondem com a já clássica afirmação de que a filosofia é a arte criar conceitos. Não se trata de procurar ou descobrir conceitos, mas de inventá-los, uma vez que estes não são dados, não estão prontos e nem devem ser assim (DELEUZE; GUATTARI, 2010, pp.

---

23 O senso comum “é convencido, incerto e, em si mesmo, contraditório” (RUSSELL, 1977, p. 1).

8-11). Mas, Nietzsche já havia advertido, como os franceses reconhecem, que filósofos e filósofas

não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los". (*apud* DELEUZE; GUATTARI, 2010, pp. 11-12)

O conceito constitui-se, então, elemento caro há filosofia, pois sua apreensão e a atuação sobre ele é o que a distingue da sabedoria, pensada por figuras. E é também o conceito que separa essa área de conhecimento das demais, como afirmam RUSSELL (1977) e DELEUZE; GUATTARI (2010).

Russell, Nietzsche, Heidegger e Deleuze; Guattari não respondem à "o que é a filosofia?" de modo assertivo, senão por via de atribuições e de meios (conceitos, personagens, planos, etc.), ao passo em que Elungu e Goldschmidt dão-nos explicações amplas, o que nos leva a constatar que a definição de filosofia é de fato problemática. Por outro lado, já, e por isso mesmo, se começa a vislumbrar a ideia de filosofia, ou de um fazer filosófico, como construção, como processo de constante ir para além do que já se sabe ou se pensa saber; um constante ir aos conceitos para superá-los. E isto, tratando-se de ensino de filosofia, já nos oferece um caminho a ser explorado.

Assim, se a filosofia não pode ser definida, talvez possa ser caracterizada por um fazer específico, em condições específicas, a partir de abordagens específicas. Mas, diante desta imprecisão, há sempre o risco de restringirmos demais seus limites, tornando-a dogmática e até mesmo autofágica, ou a expandirmos em excesso, perdendo de vista aquele conjunto de características que a tornam perfeitamente identificável diante de qualquer outra área de conhecimento.

Deleuze e Guattari alertam para erros comuns nessa busca, como o de afirmar que a filosofia deve buscar o consenso, já que este sempre foi, afinal de contas, prejudicial, e o de entender a filosofia como exercício de contemplação, reflexão e comunicação, pois estes são "máquinas de constituir universais", enquanto os conceitos são singularidades – assim sendo, "o primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, pp. 12-13).

O filósofo brasileiro Antônio Edmilson Paschoal explica que se pode caracterizar a filosofia como

a arte de quebrar a naturalidade com que normalmente são utilizadas as palavras e os conceitos. Um modo de reflexão que não se restringe aos objetos do conhecimento, mas busca compreender o próprio ato de conhecer. Porquanto, ela seria uma ciência que não se limita à indagação por verdades particulares, mas por inquirir sobre os pré-requisitos do modo humano de conhecer e também sobre os critérios, as condições do conhecimento e, acima de tudo, sobre os jogos de poder que permitem a determinadas proposições gozarem do privilégio de serem reconhecidas como verdadeiras em determinados momentos. (PASCHOAL, 2013, p. 18)

Talvez, então, seja mais produtiva uma abordagem pelas atribuições ou atividades intelectuais que poderiam caracterizar o fazer filosófico, perguntando-se, por exemplo, se há algo em comum entre Sócrates e Nietzsche, para que sejam considerados filósofos. Um leitor desatento poderia concluir, devido às particularidades destes, que um dos dois não é filósofo ou até que nenhum deles o seja<sup>24</sup>. Talvez não haja muito mais do que o fato de serem considerados filósofos por um certo “mundo da filosofia”<sup>25</sup>.

Para o filósofo espanhol Ortega y Gasset, a história da filosofia não é mais do que uma sucessão de passos no entorno do objeto e, a cada passo, o que se vê está relacionado com o que anteriormente se viu mas já escapa à visão; ou seja, o conhecimento histórico de que se dispõe hoje, aí incluído o conhecimento da própria realidade, é resultado do percurso que se dá sucessiva e continuamente de um evento ou fenômeno a outro e das reflexões feitas a partir dessas experiências (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 182). Possivelmente, então, o que realmente une Sócrates e Nietzsche e dê sentido a esse julgamento seja, de fato, o percurso histórico de desenvolvimento dessa área de conhecimento, percurso que deve, necessariamente, ser reconhecido pelo “mundo da filosofia”.

---

24 Vale acrescentar que contra o grego pode pesar o “problema socrático”: As incertezas e imprecisões relativas à vida de Sócrates e à sua obra.

25 Toma-se emprestada a expressão “mundo da arte”, usada por Arthur Danto e George Dickle. Para Danto, o “mundo da arte” é constituído por uma teoria artística que distingue o que é arte do que não é e define como produzi-la e reconhecê-la. De acordo com Danto, “o mundo da arte” é historicamente dinâmico e torna a arte possível. Para Dickle, há uma condição necessária e suficiente para que algo seja considerado arte: ser classificado como tal pelos representantes do “mundo da arte”, dotados que são de conhecimento e experiência. (HAX JUNIOR, Breno. “Reflexões acerca da Definição de Arte” In: BRANDÃO, Rodrigo. (Ed.) **Arte & Filosofia**. Curitiba: SESC Paraná. Volume 1. pp. 19-33).

Mesmo diante das dificuldades e dos riscos expostos, não há motivos para recusarmos a multiplicidade da filosofia em benefício de uma racionalidade universal, uma universalização imposta a partir de um paradigma hegemônico, conforme já abordado. De fato, ao olharmos para a história da filosofia percebemos uma pluralidade de problemas advindos do mundo em que os sujeitos viveram, de métodos e de abordagens a partir dos contextos históricos, culturais e científicos nos quais esses sujeitos se inseriam. Há uma diversidade de pontos de partida e de caminhos percorridos em busca de soluções e, com isto, antagonismos e distanciamentos, mas também aproximações e complementaridades, que fazem parte do processo de construção do conhecimento filosófico.

Ao analisarem-se as avaliações de Nietzsche, Russell, Heidegger, Deleuze; Guattari, Goldschmidt, Elungu e Paschoal sobre a filosofia e seus sujeitos, observamos que não há motivos para ficar-se refém de uma perspectiva racional única, nem impedimentos à ampliação do entendimento dessa área de conhecimento a partir de outras racionalidades, mesmo que alguns desses mesmos autores pensem a filosofia (esse mais alto *status* de um humanismo dito “ocidental”) de modo eurocêntrico. Apesar desse eurocentrismo, muitas vezes abertamente racista, esses e outros/as autores e autoras desafiam-nos a duvidar do consenso e a questionar o estabelecido, desconstruir as certezas e reconstruir constantemente o conhecimento e o olhar da filosofia, inclusive sobre si mesma. Como já citado, para Russell a filosofia liberta-nos das amarras da área de conforto.

É bem possível que nenhuma outra área de conhecimento pergunte sobre si mesma (ao menos não habitualmente), mas a filosofia traz como princípio o questionamento radical, no sentido de escavar às raízes, inclusive sob si mesma. Toda a discussão relativa ou interna ao “mundo da filosofia”, desde o início, já é filosófica e a pergunta “o que é a filosofia?” certamente está nesse meio. A recusa ao embate sobre seu conceito, escopo ou caracterização mostra-se, então, uma atitude antifilosófica. Ora, conforme PASCHOAL (2013, p. 218) afirma, é próprio da filosofia quebrar a naturalidade com que encaramos palavras, significados e conceitos. Mas não apenas desnaturalizá-los, também conhecer as forças envolvidas na legitimação de determinadas verdades em detrimento de outras.

Contudo, no debate acadêmico, quando se menciona uma racionalidade distinta do berço europeu, como é o caso de uma filosofia africana, parece haver, de modo geral, uma predisposição à sua recusa, diante da construção e da aceitação

de narrativas sobre a história da filosofia que mantenham intacta a crença de um prodígio grego, por mais que tal convicção careça de sustentação e seja mesmo antifilosófica<sup>26</sup>. A partir dessa inabalável convicção, constroem-se argumentos para sustentar uma narrativa que só possa demonstrar o débito da humanidade para com os gregos, que assumem, assim, um papel quase mítico. Quando pesquisas e debates apresentam hipóteses que não se encaixam nessa premissa, recusam-se de pronto as possibilidades de revisão de critérios, convicções ou conceitos, na defesa de uma tradição que está desde o início correta e irretocável. Em outras palavras, se uma dada “filosofia” não se encaixar no pensamento hegemônico e não comungar de sua racionalidade, não é porque talvez o paradigma esteja impreciso ou incorreto; é porque essa “filosofia” está.

Neste sentido, HEIDEGGER (2006), de modo romântico, enaltece o berço grego da filosofia e expande, convenientemente, essa “pátria” à Europa. Mas, é importante ressaltar que à época clássica dos helenos não havia a noção de Grécia à qual estamos acostumados<sup>27</sup>, tanto menos a de Europa, que não era mais do que uma generalização geográfica ocupada por diversos povos que contavam suas histórias pelos humores dos deuses e pelos enfrentamentos, dominação ou aniquilação de uns pelos outros. Ao estabelecer um “puxadinho” de uma suposta cultura grega sobre a Europa, para, assim, contemplar os povos germânicos, sua própria origem, Heidegger parece desconsiderar que as sociedades ditas europeias de então eram “atrasadas” sob a ótica greco-romana e assim continuaram por vários séculos. O posterior predomínio dos povos germânicos, por sinal, relegou muitos conhecimentos heládicos à obscuridade; conhecimentos estes a que devemos a recuperação, em larga medida, aos árabes, também excluídos das bênçãos do filósofo alemão.

O filósofo sul-africano Mogobe Ramose afirma que a questão da legitimidade de um pensamento filosófico africano não encontra seu entrave em aspectos etimológicos e nem mesmo necessariamente em delimitações como as propostas por Deleuze e Guattari. Segundo Ramose, um dos problemas está na autoridade sobre a filosofia e outro é de perspectiva: “A compreensão e o significado da filosofia têm como base e refletem a perspectiva daqueles que exercem poder sobre os

---

26 Mais adiante, apresenta-se levantamento das abordagens sobre a origem grega da filosofia nos livros didáticos aprovados no último PNLD (2018-2019-2020).

27 O sociólogo Muniz Sodré lembra-nos que a designação “grego” era atribuída pelos romanos aos helenos. Esse, embora mais adequado, “era o termo de amplo significado, aplicado a eólios, dórios, aqueus e jônios” (SODRÉ, 2017, p. 9).

outros, especialmente poder físico, psicológico e intelectual” (RAMOSE, 2011, pp. 8-9). O filósofo sul-africano defende que, sob o disfarce do profissionalismo, do academicismo e sob o manto da ciência, encontra-se, na verdade, a manutenção da hegemonia da racionalidade dita “ocidental”; um esforço pelo controle epistemológico e político (RAMOSE, 2011, pp. 9-13). Nesse esforço pelo poder, o “universal” versa sobre apenas um lado; ou seja, trata-se de um “universal” imposto a partir do colonialismo europeu. Appiah afirma que o rótulo “filosofia” é uma honraria no humanismo eurocentrado, “uma palavra um bocado pomposa”, segundo ele (APPIAH, 1997, p. 137).

Parece haver um certo apelo à tradição e à autoridade, aspectos dos quais seria de se esperar que já tivéssemos nos livrado há, pelo menos, dois séculos. Seria de se esperar também que a observação e a análise crítica estivessem à frente das tradições e de suas autoridades sobre o conhecimento, muito especialmente com o advento da modernidade<sup>28</sup>. Russell condena a autoridade da tradição antiga sobre o conhecimento, lançando Heráclito e Aristóteles à fogueira: Aquele, por ser “o primeiro dos fascistas”, ao afirmar que “a luta é justiça... A guerra é o pai de todos e o rei de todos; e de alguns fez deuses e de outros fez homens, de alguns escravos, de outros homens livres” (RUSSELL, 1976, pp. 25-26) e este por afirmar, entre outras, que “as mulheres têm menos dentes do que os homens; embora tenha-se casado duas vezes, nunca lhe ocorreu verificar esta afirmação, examinando as bocas de suas esposas” (1976, p. 15). Russell argumenta que as afirmações de notáveis como esses não eram comumente confrontadas antes da modernidade, devido às suas “autoridades”.

Mas, retorne-se, então, à segunda pergunta posta neste tópico, a que, a meio caminho, ficou sem resposta: O que há de comum entre Sócrates e Nietzsche?<sup>29</sup> Conforme dito, talvez não haja muito mais do que o fato de serem considerados filósofos pelo “mundo da filosofia” (um “mundo da filosofia” que se

28 Conforme Danilo Marcondes, a modernidade refere-se ao período compreendido entre os séculos XVII e XIX, marcado pela “ruptura” cartesiana com as tradições sobre o conhecimento (a partir da autonomia e do predomínio da razão) e pelos ideais de progresso. Marcondes baseia-se em Hegel, que estabeleceu a periodização atualmente usada na filosofia. Segundo o filósofo alemão, o período dito moderno “consolidou-se apenas ao tempo da Guerra dos Trinta Anos (séc. XVII), com Bacon Jacob Boehme e Descartes”, com especial ênfase a este último (MARCONDES, Danilo. **As origens do pensamento moderno e a ideia de modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. Coleção Expresso Zahar, e-book, não paginado).

29 A opção, aqui, por dois nomes do cânone, tem por finalidade destacar, na sequência, a fragilidade de uma coesão ilusória e excludente contida na tradição eurocentrada.

manifesta eurocêntrico, conforme visto). Possivelmente o que realmente os uma seja o percurso histórico de desenvolvimento dessa disciplina (um percurso historicamente admitido). Ora, se a filosofia não é dada, trata-se de um constante desenvolvimento, uma permanente construção, até que ponto de sua história pode-se retroceder na busca da origem? Insiste-se aqui que explicações a partir de um prodígio, eventos extraordinários que ferem as leis naturais e a lógica racional, devem ser prontamente descartadas, pois a aceitação dessas soa por demais imprópria às ciências e à filosofia. Assim sendo, uma vez que se recuse o milagre, deve-se buscar e apresentar os antecedentes, mesmo aceitando, ainda que provisoriamente, que o saber a que damos o nome de filosofia tenha-se constituído como tal, assim como a conhecemos, a partir de um modo especificamente grego de pensar o mundo.

Renato Nogueira entende que não há absurdo algum em se considerar a inexistência de uma origem específica para a filosofia; pelo contrário, a pretensa demarcação de sua natalidade é absurda. Nogueira faz uma analogia da filosofia com a música e a religião: Tanto uma quanto outra surgiram a partir de povos espalhados ao redor do mundo e se constituíram historicamente, sem que se possa precisar quando e onde. Não foram criadas por um povo particular em um dado momento, embora possamos especificar tipos de músicas ou de religiosidades (NOGUEIRA, 2014b, pp. 14-15). Ora, pode-se classificar a música de acordo com as origens, estilos, temáticas, complexidade, e etc, sem que, no entanto, com isto refute-se a impossibilidade de se determinar que povo a criou. Diante do universo musical, pode-se comparar a filosofia europeia à “música clássica” (também europeia), considerando-se as exigências de apuro técnico, domínio da notação e da leitura, qualidade da execução e complexidade dos *argumentos* rítmicos, harmônicos e melódicos. Contudo, ainda que sem as mesmas características formais, as músicas populares, folclóricas e tradicionais ao redor do mundo compõem um corpo chamado música, têm suas histórias, as contam e são indispensáveis para a compreensão, tanto da música como um todo, de sua história e especificidade, quanto das diversas culturas, das relações que essas músicas estabelecem entre si e até com a música clássica. Esta, por sinal, pode ser desmembrada em vários estilos ou escolas e sua origem remontada à Grécia Antiga, o que levaria, sob a lógica do cânone filosófico, a cogitar-se um “milagre grego” para a música erudita (seriam, então, já dois milagres gregos). Parece mais razoável

supor que, assim como os mais diversos povos ao longo da história humana colaboraram para a consolidação da música e também da arquitetura, da astronomia, dos esportes, etc, o mesmo aconteceu com a filosofia, ainda que respeitadas as diferenças entre essas áreas. Portanto, não há também do ponto de vista da história da humanidade e das culturas, impedimentos para ampliarmos os horizontes de entendimento da filosofia e de sua história.

Como já dito anteriormente, não faz parte da proposta deste trabalho a discussão sobre a origem da filosofia, no sentido de sua instituição, nomeação ou “certidão de nascimento”, como costuma dizer Noguera. O objetivo, como já apresentado anteriormente, é levar para a sala de aula contribuições africanas para essa área de conhecimento, desde os antecedentes, colocando, inclusive, de modo expresso, o questionamento feito por NOGUERA (2014b, p. 4): “Por que não é possível falar da filosofia fora de um desenho geopolítico europeu?”

Não obstante às dificuldades de conceituação e delimitação da filosofia, há dois aspectos que se pode considerar possivelmente universais: i) Trata-se sempre do movimento daquele que não sabe, e toma, necessariamente, consciência de que não sabe, em direção ao saber e ii) é um exercício essencialmente crítico, reflexivo, teórico e discursivo.

Como visto, as demais áreas de conhecimento não costumam se perguntar por si mesmas, até porque, como diz PASCHOAL (2013), responder à “o que é a matemática?” não é um problema matemático, enquanto responder à “o que é filosofia?” não apenas é um problema filosófico, como também faz parte dos conteúdos da filosofia; ou seja, “o que é filosofia?” é uma pergunta filosófica e a busca pela/s resposta/s é um modo não apenas de se produzir filosofia, mas também de se aprender sobre ela.

Ora, posto que não se tem filosofia sem o debate, pressupõe-se, então, o diálogo, a fala com o outro. Neste sentido, Sílvia Gallo e Walter Omar Kohan entendem que a filosofia costuma ser educativa, uma vez que se caracteriza por uma prática dialógica, motivo pelo qual a produção filosófica não se dá separada de sua educação; ou seja, ela é produzida e ensinada ao mesmo tempo (GALLO; KOHAN, 2000, pp. 181-182). Essa reciprocidade entre aprender e ensinar, aliás, já Agostinho de Hipona, no ano 389, expressou em “De Magistro” (AGOSTINHO, 1980).

Somos, então, conduzidos a um novo problema, desta vez relativo ao ensinar e aprender filosofia. Como visto, não há, ao menos não por ora, uma definição clara do que ela seja, embora saibamos o que ela não é. Immanuel Kant já afirmou que a filosofia não é algo que se encontra pronto ou em posse de alguém, motivo pelo qual não pode ser transmitida, ensinada; pode-se, no entanto, aprender a sua prática: Aprende-se a filosofar, mediante o exercício próprio do uso da razão; ou seja, aprende-se a filosofar filosofando (KANT, 2005, p. 495).

Gallo e Kohan afirmam o caráter historicamente educativo da filosofia. Percebe-se facilmente esse aspecto, ao olharmos, por exemplo, para o parto socrático das ideias e para aquele que é retirado da caverna de Platão e logo após retornaria aos companheiros para compartilhar suas descobertas. Muito embora o entendimento desse papel educativo tenha sofrido alterações durante a história, não há como negar que uma “pedagogia da filosofia” seja estritamente filosófica (GALLO; KOHAN, 2000, p. 8).

Ronai Rocha chama a atenção para os sentidos empregados por Kant para a filosofia, cuja distinção, segundo ele, pode ser benéfica ao ambiente escolar: i) O sentido cosmopolita (ou “conceito de mundo”), no qual se destaca a *utilidade* da filosofia, caracterizando-se por explicações do mundo, com caráter motivacional e temático do mundo; ou seja, uma *sabedoria* e ii) o sentido “escolástico” (“conceito de escola”), segundo o qual a filosofia caracteriza-se por uma *habilidade* em buscar e oferecer explicações sobre as explicações do mundo, um caráter metodológico. O filósofo gaúcho considera, inclusive, que essa classificação deveria ser adotada como prática na formação de docentes, especialmente diante da heterogeneidade das salas de aula (ROCHA, 2000, p. 167-169). Segundo ele,

essa dupla identidade da filosofia parece impor-se por outra razão: para que ela possa ser um *amor ao saber*, precisa, de um lado, ser uma prática, uma atividade, e de outro precisa ser uma noção precisa do saber. Caso contrário, como saberemos o que amar? (ROCHA, 2000, p. 169, com grifo do autor)

Provocar o espanto e a suspeita que levem ao desmonte das certezas e a um novo pensar sobre si mesmo e o mundo, oferecer elementos que instiguem ao debate, ao confronto de ideias e, a partir daí, a uma nova postura, consciente diante do mundo, é parte da especificidade da disciplina de filosofia na escola. Buscar a saída do senso comum e o desenvolvimento da consciência crítica, não apenas dá

significado ao pensamento filosófico, mas é também uma das mais importantes justificativas para o ensino de filosofia (HORN, 2000, p. 31-32). Diante disto, parece bastante razoável que se pense no exercício filosófico como um contato com problemas historicamente enfrentados pela humanidade e com os caminhos tomados por filósofos e filósofas nesse processo de construção de soluções. Como não se filosofa sem debates, faz parte do exercício filosófico a justaposição e também a contraposição de respostas encontradas ao longo da história da filosofia com as dos/as próprios/as estudantes, para que estes/as possam exercitar a lida conceitual e compreender o conhecimento e a filosofia como processos e, portanto, sempre inacabados.

Deve-se, no entanto, atentar para que a filosofia no ensino médio não se confunda com sua graduação, uma vez que não visa a formação de filósofos e filósofas. Maria Lúcia de Arruda Aranha, destaca que

a atenção do professor de filosofia deve orientar-se para todos os estudantes, para aqueles que serão comerciantes, profissionais liberais, políticos, artistas, executivos, etc.; pessoas que, além de suas profissões, pertencem a uma família, a uma comunidade, são seres humanos situados num tempo e espaço, capazes de refletir a respeito das suas circunstâncias, projetos, escolhas e modos de atuação” (ARANHA, 2000, p. 115).

Muito embora, durante o processo da formação no ensino médio, possam-se despertar maiores interesses pela área e até “estimular algumas carreiras”, o objetivo deve ser, acima de outros, possibilitar o reconhecimento das próprias identidades e as relações de alteridade (ARANHA, 2000, p. 116). A proposta de Aranha torna-se ainda mais relevante a esta dissertação quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, pois os/as estudantes dessa modalidade de ensino, em sua larga maioria, são responsáveis pelas próprias vidas e acumulam, como cabe à emancipação, experiências diversas, que podem frequentemente ser suscitadas diante de problemas da filosofia e para a filosofia<sup>30</sup>. Diante das experiências da vida diária, como nas relações no casamento, no trabalho, no comércio, com as contas a pagar, compromissos e obrigações diversas, propõe-se o exercício de suspensão de juízos sobre o que se dá no mundo, para que se possa tematizar os conceitos que os estruturam.

---

30 Mais adiante estão alguns dados e análise desse estudantado.

No entanto, observa-se uma contradição relativa às propostas da filosofia na sala de aula: De um lado, documentos oficiais, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2018), ressaltam a importância de conhecimentos que proporcionem o exercício da cidadania<sup>31</sup> e, de outro, há os exames e avaliações oficiais que partem da premissa de que a filosofia é composta por uma série de conhecimentos que podem ser transmitidos e avaliados objetivamente, nos moldes das demais disciplinas. Ocorre que a filosofia, embora evidentemente beneficie-se de pesquisas e estudos de outras áreas, não se constitui sobre dados quantificáveis, pois, se assim fosse, deixaria de ser filosofia e passaria a ser uma outra disciplina. Em outras palavras, a filosofia caracteriza-se como um espaço de debates entre as filosofias e seus autores e autoras, bem como desses e dessas com estudantes, suas percepções e experiências. Se assim não for, a filosofia, como disciplina escolar, deixa de lado seu papel privilegiado para discussões mais amplas (ROCHA, 2000, p. 160-161). Tal contradição, além de comprometer a prática filosófica em sala de aula, na medida em que os exames avaliam-na como um conjunto de conhecimentos que podem ser matematicamente verificados, dificulta e até mesmo inviabiliza a intencionalidade crítica e reflexiva, que deveria ser o objetivo, em benefício das exigências dos exames. Com isto a formação para a cidadania, indicada na documentação oficial, perde espaço para a preparação para processos seletivos e a escola deixa de ser formadora (e, em arroubos românticos, transformadora) para tornar-se meramente preparatória.

Como visto anteriormente, para Russell a filosofia é capaz de sugerir possibilidades de ampliação dos horizontes do pensamento, reduzindo nossas certezas sobre o que é, mas abrindo, em contrapartida, perspectivas sobre o que pode ser, ao despojar-se do conforto na arrogância das convicções (RUSSELL, 2005, p. 175-176). Essa afirmação é consonante com a visão de Gallo e Kohan, para quem a prática da filosofia leva-nos a uma nova perspectiva de mundo. Defendem eles, que o contato com a filosofia deve desenvolver o reconhecimento e a produção de conceitos em nível pessoal, para a tomada de uma postura interrogativa e crítica do indivíduo diante de si mesmo e do mundo (GALLO; KOHAN, 2000, pp. 194-195). Pelo mesmo caminho segue PASCHOAL (2013), para quem a filosofia é a arte de desmistificar as coisas e os padrões, quebrar as

---

31 No caso da LDB: art. 2º, art. 22 e art. 35;II.

normalidades. Trata-se, portanto, de um projeto de construção para a autonomia, o único caminho possível para a concretização da cidadania prevista na LDB.

Há aqui uma questão política que exige a coragem da tomada de posição, necessária à educação para a liberdade, tantas vezes invocada por Nietzsche como indispensável ao filósofo, como em “Ecce Homo”: “Quando me ponho a imaginar a imagem de um leitor perfeito, surge sempre um monstro de coragem e de curiosidade e, além disso, ainda algo de maleável, astuto, circunspecto, um aventureiro e descobridor nato” (NIETZSCHE, 2008a, p. 47). Coragem, mas também a leveza que só pode ser proporcionada pela inventividade (NIETZSCHE, 2008b, p. 32). Neste sentido, é papel da filosofia e objetivo de seu ensino desenvolver e estimular um modo criativo específico de observar e pensar o mundo, levando o sujeito a questionar as verdades estabelecidas, enfrentar os dogmas e problematizar o próprio presente.

No entanto, ao definir-se um objetivo para o ensino de filosofia no ensino médio, seja como formação para a cidadania, seja como preparação para exames, está-se, afinal, reduzindo a disciplina a um caráter meramente instrumental. A pergunta que surge, quase que maquinalmente, então, é: Qual seria a finalidade do ensino de filosofia no ensino médio? Mas, uma questão coloca-se prioritariamente: O ensino de filosofia no ensino médio deve mesmo ter uma finalidade?

ROCHA (2000, p. 162) defende que não é da filosofia atuar diretamente sobre a realidade, mas o seu ensino deve proporcionar a abertura reflexiva e crítica para o mundo, o que implica ação, especialmente moral e política sobre esse mundo. Nesse sentido, se buscamos alguma “conscientização” de nossos/as estudantes, um texto filosófico pode mostrar-se grandemente enriquecedor, até mais do que um texto “engajado” (ROCHA, 2000, p. 169-170). Com isto concordam GALLO; KOHAN (2000, p. 189), ao afirmarem que

a filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente.

Não se propõe aqui, entretanto, que sejam abandonados os textos empenhados em questões sociais, morais ou políticas da realidade presente, até porque filósofos e filósofas devem ser compreendidos/as como pessoas que se

debruçam sobre problemas do próprio entorno e de suas épocas. Mas, os textos filosóficos, por aparentarem-se alheios à realidade sensível de alunas e alunos, podem, através do pensamento conceitual, proporcionar o frescor de um “olhar de fora”. Muito embora o texto “engajado” tenha seu valor, especialmente como denúncia ou provocação, o texto filosófico pode, por outras vias, proporcionar uma reflexão relativamente livre de contaminantes emocionais próprios do engajamento. Além disso, Eduardo Barra faz um alerta: Ao vincularem-se as aulas de filosofia a estudos ou discussões sobre a realidade concreta imediata, corre-se o risco de se desqualificar a filosofia na escola. Segundo Barra, trata-se de uma “privatização da filosofia, isto é, a redução da filosofia às experiências privadas dos estudantes e professores e de seus arranjos culturais comunitários” – um “privatismo solipsista” (BARRA, 2014, não paginado). Mas, Barra tão pouco defende o emprego irrestrito de textos clássicos da filosofia, pois estes podem vir como representação ou materialização de verdades consolidadas, diante das quais caberia ao leitor apenas absorvê-las – “privatismo fetichista”. Ele considera a “pedagogia dos clássicos” também nociva, como “concepção de que certas obras contêm em si mesmas um tesouro eterno da cultura geral e da essência da sabedoria humana” (ibidem). Barra propõe o ideal de estudantes como leitores e intérpretes dos textos filosóficos, em uma “comunidade de intérpretes”, já que a compreensão de textos filosóficos não se faz no isolamento (BARRA, 2014, não paginado). Ele defende o uso diversificado de textos de caráter filosófico (não exclusivamente textos filosóficos), no intuito de um contato mais rico e proveitoso, para a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Neste sentido, Gallo e Kohan defendem a ideia da filosofia como “experiência do pensamento” (expressão, aliás, que Sívio Gallo emprega como título de suas obras didáticas), pois essa disciplina deve perpassar as experiências e dar-lhes sentido. Em outras palavras, “escalar às alturas e mergulhar nas profundezas, sem perder o sentido da superfície”. Trata-se de recusa da mediocridade geral e da busca da superação do senso comum (GALLO; KOHAN, 2000, p. 192). Isto porque, segundo os autores, há cinco aspectos indissociáveis da filosofia e de seu ensino: 1) O pensamento conceitual, 2) o debate, 3) a crítica radical na pergunta incômoda, 4) a problematização na e da história da filosofia e 5) criação e resistência (criação de novos caminhos e explicações, que levam à resistência à *doxa*, à reprodução, à

superficialidade e aos interesses de mercado). Sobre este último aspecto, escrevem eles:

Sendo criativo, o pensamento filosófico é também resistente: resiste à *doxa*, resiste à reprodução, resiste à resposta fácil, resiste ao caos da ignorância e dos interesses imediatistas de um mercado global que insiste em nos tragar a todos, opondo a tudo isso um movimento de criação. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 194)

Contudo, quaisquer que sejam os objetivos da educação (no caso da filosofia, notadamente um certo domínio conceitual e o despertar crítico) só podem se concretizar quando ambos os sujeitos (o que se pretende educador e o que quer ou deve ser educado) estão empenhados nesse propósito, mas também quando ambos dispõem das habilidades e capacidades necessárias. E, novamente, estamos diante de um problema que merece, por si só, uma discussão à parte: A formação de professores e de professoras de filosofia para atuação em salas de aula do ensino médio brasileiro.

A despeito de Rousseau, Kant, Hegel, Nietzsche e Foucault, só para mencionar alguns dos mais importantes filósofos canônicos dos últimos duzentos anos, terem discorrido sobre a importância do ensino de filosofia, ainda assim parece haver uma indisposição acadêmica sobre esse problema nos setores de filosofia das universidades, muito embora esses mesmos autores estejam entre os mais explorados nas produções acadêmicas. Apesar de importantes avanços em sentido contrário, como é o caso dos mestrados profissionais, parece existir algum preconceito em relação à formação de docentes para o ensino médio, nível de atuação, não raro, considerado menor. Parece haver uma visão acadêmica, preponderante nas universidades públicas, de dedicação quase exclusiva à formação de pesquisadores e pesquisadoras em detrimento de docentes para a educação básica. A falta de valorização das licenciaturas em filosofia e algumas carências curriculares e metodológicas fazem com que novos/as professores e professoras fiquem sem referenciais; não em relação a autores e autoras da disciplina, mas de “lugares” do sujeito, quando este deixa sua posição de estudante de filosofia para ocupar a de professor ou professora de filosofia. É sintomático que a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), fundada em 1983 e com o primeiro encontro nacional no ano seguinte, tenha promovido apenas em

2007 o primeiro grupo de estudos dedicado ao ensino da disciplina (GT Filosofar e Ensinar a Filosofar)<sup>32</sup>.

Diante do problema da filosofia e de seu ensino, não serão apresentados soluções ou caminhos, e nem haveria como, pois certamente as dificuldades relativas às metodologias e finalidades do ensino de filosofia, à filosofia do ensino de filosofia e à formação de professores e de professoras de filosofia no Brasil suscitam uma série de discussões que exigem, e merecem, estudos e debates cuidadosos e aprofundados. Apesar dessa importância, tais temas extrapolam os objetivos do presente projeto, demandando trabalhos dedicados especificamente. Neste momento, tratam-se de colocações cujas finalidades são a título de provocação e para deixar registrada a preocupação com a importância e a necessidade de discussões a respeito.

### 2.3 DA ORIGEM DA FILOSOFIA

Como visto anteriormente, parece haver uma certa recusa às discussões sobre um possível modo filosófico de perguntar pelas verdades primeiras que esteja fora da racionalidade e das categorias eurocentradas. O historiador Hector Guerra Hernandez registra que

enquadramentos ontológicos excludentes continuam reclusos nas margens da produção do conhecimento, negando cosmovisões e sistemas cognitivos que, por não se encaixarem no modelo eurocentrado se tornam inconcebíveis se pensados desde suas próprias racionalidades. Eis o caso da filosofia africana. (*apud* DANTAS, 2015, p.15)

A filosofia seria grega e ponto final; por mais que encerrar uma discussão como essa seja uma atitude essencialmente antifilosófica, além de um descredenciamento dos constantes acréscimos produzidos por diversas áreas de conhecimento, que continuamente demonstram o contrário. Nesse processo de construção da própria história, justifica-se também a naturalidade europeia (no sentido do nascimento da filosofia em uma espécie de “nação europeia”), através de

---

32 Informações coletadas da página da entidade: [www.anpof.org](http://www.anpof.org).

um exercício discursivo épico e a-histórico. Especialmente por tratar-se de concepção erigida sobre uma tradição, cabe refutar a ideia do “milagre grego”, tese defendida por professores e professoras de filosofia de todos os níveis e muito difundida no ensino médio, uma vez que não há nada de milagroso na instituição da filosofia na Hélade. Trata-se, muito pelo contrário, de resultado de um processo naturalmente humano de evolução do conhecimento, que se deu na filosofia, assim como em todas as demais áreas. Aliás, o entendimento de que se trata de tolice a defesa de um pensamento filosófico autóctone grego foi, já no século XIX, expresso por Nietzsche:

Nada é mais absurdo do que atribuir aos gregos uma cultura autóctone: pelo contrário, eles assimilaram inteiramente a cultura viva de outros povos. E, se foram tão longe, é precisamente porque souberam retomar a lança, no local em que outro povo a abandonou, para arremessá-la mais longe. (NIETZSCHE, 2008b, p. 20)

Nietzsche, ademais, afirma que “a *filosofia grega* parece começar com uma ideia extravagante: a tese segundo a qual a água seria a origem e a matriz de todas as coisas” (NIETZSCHE, 2008b, p. 31, com grifo nosso); ou seja, Nietzsche não afirma a Grécia como berço da filosofia, mas o momento em que esta tem início na Grécia. Da mesma forma, o filólogo alemão não nos diz que Tales de Mileto foi o primeiro filósofo, mas o primeiro entre os gregos. Segundo ele, os helenos eram mestres em aprender com seus vizinhos e seu mérito foi tomar a lança onde havia sido deixada e “arremessá-la para mais longe”. Os gregos, portanto, teriam aprimorado conhecimentos já existentes e os colocados em um novo estado.

Em todas as eras existirão o nível antecessor, “o bárbaro, o informe, o vazio e o feio”, e, após “jogar-se a lança”, o nível sucessor, esse sim merecedor de consideração (NIETZSCHE, 2008b, p. 20). Aplicando-se esse raciocínio à história da filosofia, atualmente os gregos não mereceriam mais atenção do que os chineses, os árabes ou os africanos, já que todos esses povos, entre outros, produziram conhecimentos que já foram há muito superados, inclusive os helenos. Até porque, de acordo com Nietzsche, nem Platão e nem Aristóteles superaram Tales de Mileto. O filólogo parece admitir pouco valor às civilizações posteriores aos gregos (e entre eles apenas até Sócrates) e toda a filosofia sucessora (NIETZSCHE, 2008b, p. 23-24).

O filósofo afro-americano Molefi Kete Asante, explica-nos que o escritor e historiador Diodoro da Sicília (cerca 90 a.e.c. a cerca 30 a.e.c.<sup>33</sup>), viveu e estudou no Egito por aproximadamente três anos e, em “Sobre o Egito”<sup>34</sup>, registrou que “muitos dos que são celebrados entre os gregos pela inteligência e ensino, aventuraram-se para o Egito nos tempos antigos, para que pudessem participar de suas tradições e copiar seus ensinamentos”. Segundo Diodoro, os sacerdotes do antigo Egito registraram nos livros sagrados a visita de vários personagens importantes da época, como “Orfeu e Museu, Melampo, Dédalo, e, além desses, o poeta Homero, o espartano Licurgo, o ateniense Solon, Platão, o filósofo, Pitágoras de Samos, e o matemático Eudoxo, assim como Demócrito de Abdera e Enópides de Quios, também estiveram lá” (*apud* ASANTE, 2014, p. 118).

Asante descreve que o retórico ateniense Isócrates escreveu em seu Busiros: “Eu estudei filosofia e medicina no Egito” (ASANTE, 2014, p. 119). Ora, se Isócrates relacionou o tipo de pensamento a que teve contato no Egito à filosofia e se era comum aos gregos lá estudarem, pode-se inferir que esse tipo de conhecimento ou de procedimento intelectual já era praticado entre os egípcios há tempo suficiente para que fossem tomados como referência, inclusive entre os gregos.

O historiador congolense, Théophile Obenga, afirma que, na antiga língua egípcia, existia a palavra *rekhet*, que abarcava as formas de conhecimento a que atualmente entendemos como sabedoria, filosofia e ciência (*apud* NOGUERA, 2013, p. 147); em outras palavras, remetia à mesma ideia da prática dos *philosophos*. Mesmo a palavra grega *sophia* é de origem egípcia, como explica Asante:

A origem de "Sophia" está evidente na língua africana Mdu Ntr<sup>35</sup>, a língua do antigo Egito, onde a palavra "Seba", que significa "o sábio", aparece pela primeira vez em 2052 a.C., no túmulo de Antef I, muito antes da existência da Grécia ou do grego. A palavra tornou-se "Sebo" em copta e "Sophia" em grego. Como para o filósofo, o amante da sabedoria, é precisamente aquilo que se entende por

33 Antes da era comum. Notação cronológica baseada no calendário gregoriano, equivalente ao tradicional a.C. (antes de Cristo). Optou-se pelo emprego dessa notação (exceto quando se tratar de citações diretas nas quais estejam “a.C.”) pelo seu caráter acolhedor, já que a cultura brasileira, e em especial a religiosidade, não se limita ao cristianismo.

34 Após estudar no Egito, Diodoro Sículo (ou da Sicília) dedicou trinta anos à produção de sua única obra, “Biblioteca Histórica” (ou “História Universal”), da qual faz parte o capítulo dedicado ao Egito. Dos quarenta volumes produzidos por Diodoro, apenas catorze sobreviveram praticamente completos, enquanto dos demais restam apenas fragmentos.

35 Mdu Ntr (Asante) ou Mdw nTr (Noguera), que se lê como “medju netjer”, significa “palavra dos deuses” (NOGUERA, 2013, p. 146).

"Seba", o Sábio, em escritos antigos de túmulos egípcios. (ASANTE, 2014, p. 118)

Sabe-se que Tales estudou na Babilônia, onde tomou contato com as tabelas caldeias e aprendeu o que havia de mais avançado em álgebra e geometria, e posteriormente foi para o Egito, onde estudou geometria e astronomia. Segundo o historiador da matemática Carl Benjamin Boyer e sua colega de ciência Uta Caecilia Merzbach, o mercador jônio "era considerado discípulo de egípcios e de caldeus" e, muito possivelmente, tenha aprendido com estes o teorema que leva seu nome<sup>36</sup> (BOYER; MERZBACH, 2012, p. 55). Sobre esse teorema, o matemático brasileiro Rogério Santos Mol afirma que os babilônicos já o empregavam "um milênio antes de Tales ter nascido" (MOL, 2013, p. 20). Embora muito se fale sobre o mérito de Tales ter sido o primeiro a realizar a demonstração de um teorema; ou seja, ter criado a geometria demonstrativa, mesmo que a partir de elementos aprendidos em seus estudos na Ásia e na África, isto também não pode ser categoricamente afirmado, devido à inexistência de registros (BOYER; MERZBACH, 2012, p. 55).

O filósofo-historiador grego Christos C. Evangeliou, afirma que Tales passou uma longa temporada no Egito: "Tales chegou velho a Mileto, pois tinha passado muito tempo estudando filosofia no Egito" (*apud* SODRÉ, 2017, p. 42). Portanto, é de se supor que tenha aprendido não apenas o idioma local, com sua complexidade linguística, mas que tenha também tomado profundo contato com os diversos aspectos culturais daquele povo. Então, pode-se cogitar que para apreender termos como *recket*, e as ideias a ele vinculadas, tivesse que compreender seus significados e implicações. Possivelmente Tales tenha-se, então, aberto a um novo tipo de questionamento, como perguntar-se pela natureza das coisas, processo já iniciado com os caldeus, o que lhe proporcionou novas perspectivas de expressão e de entendimento do mundo, levando-o, posteriormente, à formulação de que tudo é um e que tudo é água. Se esse raciocínio estiver correto, o mérito de Tales seria tornar o problema da natureza das coisas em enunciado que afirma essa natureza como princípio, de modo especulativo. Como diria Nietzsche, ele apanhou a lança, para arremessá-la adiante.

Mas, talvez nem mesmo desse mérito o jônio possa usufruir. Segundo Plutarco, "assim como Tales, também Homero tinha aprendido com os egípcios a colocar a água como princípio e a gênese de todas as coisas" (*apud* SODRÉ, 2017,

---

<sup>36</sup> Teorema de Tales: Um ângulo inscrito em um semicírculo é um ângulo reto.

p. 42). O sociólogo Muniz Sodré comenta que mesmo o “partidário radical do modelo ariano” William Keith Chambers Guthrie, admite:

Deve ter sido muito espantoso para os seguidores de Alexandre encontrar entre os brâmanes não apenas Dioniso e Hércules, mas também a sua filosofia helênica; ouvir que a água é a origem do mundo, assim como em Tales; que a divindade permeia todas as coisas, assim como Heráclito; a transmigração das almas, assim como em Pitágoras e Platão; os cinco elementos, assim como em Aristóteles; a proibição da dieta de carne, como em Empédocles e os órficos; e sem dúvida Heródoto e seus sucessores devem ter sido com frequência inclinados a derivar do Egito as doutrinas e os costumes gregos. (*apud* SODRÉ, 2017, pp. 42-43)

E se, então, a pergunta pela natureza das coisas não for originária da mente de Tales de Mileto, reconhecidamente um matemático brilhante? Ora, se o teorema que leva seu nome não é de sua lavra, tão pouco poderia ser de sua autoria a ideia sobre a natureza das coisas. Tales era negociante de índole objetiva, de grande talento matemático; “era um homem de atividades práticas” (BOYER; MERZBACH, 2012, p. 56), característica que certamente aprimorou nos negócios e lhe proporcionou sucesso. Assim, o pensamento objetivo do gênio pode, sem dúvida, tê-lo levado à enunciação de uma solução que, toda via, não era sua. Dada a inexistência de registros confiáveis, não se pode considerar absurda essa suposição.

Mas não apenas a doxografia de Tales deve ser avaliada com restrições. Pitágoras, profeta e místico, segundo BOYER; MERZBACH (2012, p. 56) e vidente, para o historiador da filosofia Will DURANT (2000, p. 33), a exemplo de Tales, também aparece imerso na obscuridade da falta de registros confiáveis, pois todos os de suas épocas perderam-se e os que nos chegaram foram escritos séculos após. Portanto, é um tanto arriscado afirmar seus feitos, tanto mais porque, no caso de Pitágoras, o conhecimento era considerado comum aos membros de sua ordem comunitária e secreta. Mais apropriado seria, então, falar das contribuições dos pitagóricos, embora comumente os créditos fossem atribuídos ao mestre. Ademais, de acordo com o filósofo brasileiro Mário Dias Ferreira dos Santos, há evidências de que a expressão “Pitágoras” tenha sido convertida em título aos que alcançassem o mais alto grau iniciático na ordem pitagórica, a exemplo do que já acontecia entre os sacerdotes no Egito – mas, o filósofo anarquista frisa que de fato houve um primeiro Pitágoras, que então deu origem ao título (DOS SANTOS, 2000, p. 169). Seja como for, o sábio também estudou na Mesopotâmia e no Egito e, assim como no caso de Teorema de

Tales, o Teorema de Pitágoras não é da autoria de quem lhe empresta o nome. O matemático do Instituto Nacional de Matemática Aplicada (IMPA), Eduardo Wagner, defende que os babilônicos já empregavam o Teorema de Pitágoras séculos antes, o que pode ser comprovado através de registros em tabletes de argila datados de cerca de 1800 a 1600 a.e.c., como é o caso do Plimpton 322, da Universidade de Columbia (WAGNER, 2015, p. 2).

Mesmo a ideia, muito difundida, de que Tales foi mestre de Pitágoras deve ser tomada com cautela, devido à diferença de cerca de cinquenta anos entre eles, conforme nos advertem BOYER; MERZBACH (2012, p. 56). Até mesmo o lema da escola pitagórica, “Tudo é número”, pode ter sido absorvido por Pitágoras na Mesopotâmia, onde já havia a associação de “várias medidas numéricas às coisas que os cercavam, desde o movimento dos céus, até o valor de seus escravos, podemos perceber nesse lema uma forte afinidade com a Mesopotâmia”. Da mesma forma, o pentagrama, ou pentágono estrelado, era já conhecido pelos babilônicos (BOYER; MERZBACH, 2012, pp. 56-57). Portanto, assim como Tales, também os créditos concedidos a Pitágoras devem ser reavaliados.

Outro aspecto caro às origens da filosofia e ao prodígio grego, o problema do ser e do não-ser, dado a partir de Parmênides de Eleia, talvez também deva ser posto à prova. O lusitano, especialista em história das civilizações pré-clássicas José Nunes Carreira demonstra que:

Há na língua egípcia dois verbos para “ser”, um dos quais (*wn/n*) com dois participípios, designando o “ente” e “o que foi”, uma capacidade que o latim não possui. E também na forma finita se fazem afirmações sobre a existência dos seres. Com esse verbo se proclama a existência de vários deuses em antropónimos, sendo o mais conhecido Wen-Amon, que significa “Amon existe”. “O que é (e) o que não é” (*net.t iwt.t*) equivale a “tudo” e “considera formalmente o não-ser de uma forma que faria toda a honra ao pensamento grego”. O Egípcio diferencia com exactidão os verbos “ser”, “tornar-se”, “viver”. (CARREIRA, 1994, pp. 54-55)

No pensamento egípcio antigo, tudo o que se conhece é criado; portanto, o “ente” é o ser-criado. Até os deuses são seres-criados, ainda que muitas vezes gerados por si mesmos, como no caso dos deuses primordiais – “o deus criador tem um começo; antes disso não existia” (CARREIRA, 1994, p. 55). O historiador português nos explica que antes do início da criação, nada tinha nome, o que significa uma dupla criação, que parte da geração da palavra, “pois o inominado não

existe” (idem). Os egípcios adotavam um artifício linguístico para referirem-se a um estado anterior à criação, que pode ser traduzido como “quando ainda não existia”, como um “ainda não” para os deuses, seres animados ou inanimados e até mesmo para a morte (mesmo esta e o reino dos mortos só poderiam existir após a criação). O primordial era entendido como caos, que era uno, incriado e que, mesmo após a criação, ainda persiste, por ser eterno. Para Parmênides, o que não é não existe e não pode ser declarado, sequer pensado, pois apenas o que é, o ser, o pode. Assim, a hipótese que deixamos aqui compreende a possibilidade de, a partir do contato com os conhecimentos de outros povos, como os egípcios, Parmênides ter-se visto diante de um inédito pensar o ser, de uma maneira só possível através da disposição dos meios linguísticos apropriados, coisa que, como visto, os egípcios dispunham muito antes do advento das culturas greco-romanas.

Discorrer sobre Tales de Mileto, Pitágoras de Samos e Parmênides de Eleia, não tem por finalidade afirmar que a filosofia nasceu no Egito, na Mesopotâmia ou na Índia, enquanto se descredencia o papel dos helenos na construção do conhecimento filosófico; pois, mesmo que um tal “milagre grego” acabe resumido à compilação ou à sistematização de conhecimentos dispersos por vários povos, da Ásia à África e às Américas, e talvez não haja motivos para negar esse papel, ainda assim foram de grande importância para a evolução da filosofia e das ciências, nem que apenas por terem desenvolvido um modo particular de registrar, discutir, ensinar e difundir conhecimento: Conforme Carreira, os gregos “inauguraram a comunicação didática” (CARREIRA, 1994, p. 11).

É importante anotar a injustiça que seria afirmar ou dar a entender que os egípcios desenvolveram toda uma cultura e seus conhecimentos a partir de si mesmos. Seria um equívoco tão grande quanto defender o “milagre grego” que se tentou aqui desconstruir. Injusto também para com as civilizações anteriores e no entorno das relações egípcias, na Ásia e no restante da África. Historicamente está muito claro que o povo a que denominamos “egípcios” deu-se a partir de uma série de contatos culturais e confrontos, mediante os quais foram-se assimilando conhecimentos anteriores. O filósofo wanderson flor do nascimento<sup>37</sup> defende, no prefácio da obra de Adilbênia Freire Machado, que o Egito foi o resultado, “uma culminância”, de um processo que já se produzia por todo o continente africano

---

<sup>37</sup> O nome do pensador brasileiro está propositalmente com letras minúsculas, pois este assim prefere, a exemplo da escritora feminista bell hooks, para quem as ideias são mais importantes do que a autoria.

(*apud* MACHADO, 2019, pp. 27-28). Nascimento comunga, assim, com Noguera, para quem não há como determinar o surgimento da filosofia, assim como não se pode delimitar o momento ou a civilização criadora da música. Ao contrário do que se costuma afirmar a partir de uma tradição ou de uma teologia, trata-se de um processo sobre o qual não se pode assegurar o instante de nascimento e, tampouco, se já encontrou sua maturidade. Neste sentido, não se pode deixar de considerar que mesmo Kant, ao afirmar a maioridade, está ele próprio irrigado pelo “sangue teológico” e suas estruturas dogmáticas, baseadas na superioridade da corrente greco-romano-germânica, assim como praticamente toda a filosofia eurocentrada (SODRÉ, 2017, pp. 38-39). Contudo, parte-se aqui do ponto de vista do historiador, antropólogo e físico senegalês Cheikh Anta Diop, para quem “a Antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a Antiguidade greco-romana para a cultura ocidental. A constituição de um *corpus* de ciências humanas africanas deve ter isso como base” (DIOP, 2010, p. 34).

Como se observa, a partir do aqui exposto, há uma tradição que se mantém, inclusive na academia, baseada em informações e conhecimentos obscuros e muitas vezes epopeicos, que, a despeito das inúmeras fragilidades, mantém-se intocáveis. A tradição sobre o conhecimento, rejeitada desde Descartes, mostra-se ainda poderosa, embora sob novas roupagens, a ponto de turvar a criticidade de quem deveria, antes de mais ninguém, questioná-la.

## 2.4 DOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA

Como já exposto, a presente pesquisa pretende colaborar com materiais de apoio didático para as aulas de filosofia no ensino médio, oferecendo textos e planos alternativos para uma formação filosófica crítica, abrangente e não eurocentrada, combatendo preconceitos eurocêntricos. Assim, tendo-se em mente o histórico de medidas oficiais apresentado no início destes Pressupostos Teórico-Práticos, propõe-se a análise de dois projetos públicos: O Projeto Folhas e o Livro Didático Público de Filosofia (PARANÁ, 2006a). Nessas produções são avaliadas a oferta de textos do Projeto Folhas relacionados às temáticas étnico-raciais em todas as disciplinas escolares e as abordagens no Livro Didático Público de filosofia sobre o assunto.

Além desses projetos públicos, e uma vez que se fez a crítica à maternidade grega da filosofia, propõe-se uma apreciação desse conteúdo nos livros didáticos distribuídos às escolas brasileiras através do PNLD 2018-2020, com a finalidade de avaliar o espaço destinado ao problema, bem como os argumentos apresentados. E já que se está sobre os livros do PNLD, aproveita-se para avaliar a aparição de aspectos relativos às culturas, à produção de conhecimento e às contribuições africanas e afrodiáspóricas para a filosofia. Nesse intento, as obras do programa serão visitadas, ainda que de modo breve, na busca de expressões desses aspectos, sem, no entanto, entrar no mérito do conteúdo do corpo de texto principal, mas avaliando os destaques, citações, textos complementares e imagens. Essa mesma análise será feita também sobre o Livro Didático Público de filosofia, já a seguir.

#### 2.4.1. De dois projetos pioneiros

Um dos melhores exemplos do quase vazio das iniciativas e produções didático-pedagógicas dedicadas a temáticas africanas e afro-brasileiras, condição que se manteve mesmo após duas leis (10.639/03 e 11.645/08), talvez tenha sido o caso dos Livros Didáticos Públicos (PARANÁ, 2006a), promovidos pela SEED-PR. Foi um projeto de produção pública de livros didáticos para o ensino médio regular, que atendeu a todas as disciplinas da grade curricular do Estado, sendo lançada a primeira edição em 2006 e a segunda e derradeira no ano seguinte<sup>38</sup>.

Na verdade, esse projeto se deu a partir de um anterior, o Projeto Folhas, que foi parte integrante dos programas de formação continuada do Estado do Paraná, de 2003 a 2010. O Folhas veio com uma dupla finalidade: De um lado, estimular a pesquisa e promover a formação continuada e a produção de textos e de práticas didáticas a serem compartilhados com professores e professoras da rede pública estadual de ensino e, de outro lado, suprir a carência de materiais de apoio didático que atendessem às demandas do corpo docente do Paraná. Todo o material

---

38 Todos os livros didáticos produzidos publicamente, sendo um volume dedicado a cada uma das doze disciplinas do ensino médio e mais dois volumes à EJA fase I (um para estudantes e um para professores e professoras), estão disponíveis em versões digitais: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>> (15/09/2019). Os dois volumes ali disponíveis para EJA, destinam-se à fase I, relativa à formação escolar equivalente às séries iniciais da educação básica.

produzido pelo próprio professorado passou a compor um acervo público, ainda disponível<sup>39</sup>.

Através da página de pesquisa de artigos publicados pelo Folhas, inserindo-se os termos “África”, “afr” (que retorna páginas para africano, africana, afro e plurais) e “negr” (para negro, negra e seus plurais), para todas as disciplinas, tanto do ensino fundamental quanto do médio e em todos os conteúdos estruturantes, retornam apenas 8 artigos, dos 510<sup>40</sup> disponíveis. Chama atenção a completa ausência de textos produzidos para a disciplina de filosofia sobre questões que atendam às demandas legais relativas à história e cultura africana e afro-brasileira.

Nessa mesma base de dados, pesquisando-se todos os artigos disponíveis para a disciplina de filosofia no ensino médio, já que esta não faz parte do quadro obrigatório para o ensino fundamental, retornam 24 artigos: 10 de Ética, 1 de Filosofia da Ciência, 6 de Filosofia Política, 2 de Mito e Filosofia e 5 de Teoria do Conhecimento. Tratando-se de uma área de conhecimento que se faz sobre textos e que conta com profissionais que deveriam ter a escrita como prática, seria de se esperar que constassem pelo menos o dobro de artigos<sup>41</sup>. E, ainda assim, nenhum dos textos disponíveis atendeu às demandas legais, mesmo que alguns de seus autores já participassem, à época, de outras instâncias e iniciativas da SEED-PR, como no caso da elaboração das DCE-F.

Mas, deve-se reconhecer, não se poderia esperar muito além, pois, naquele momento, até mesmo professores e professoras de história estavam despreparados/as para essa nova perspectiva, que, por sinal, deveria começar pela sua própria seara. Ora, nessa mesma plataforma de acervo do Projeto Folhas estão disponíveis apenas 21 artigos de história, para os ensinos fundamental e médio, e apenas 1 dedicado à questão da história da cultura afro-brasileira. Não é de se estranhar, portanto, que a produção de filosofia sobre o tema fosse nula. Ao menos não naquele momento.

Assim, o Projeto Folhas evoluiu para os Livros Didáticos Públicos, lançados em 2006. De modo geral e por diversos motivos, esse empreendimento não foi bem aceito pela comunidade escolar. Pode-se avaliar que, talvez, o projeto tenha sido

39 O acervo do Projeto Folhas ainda está disponível para consulta e pesquisa pública e pode ser acessado em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_buscaFolhas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php)> (15/09/2019).

40 Chega-se a esse número mantendo-se todas as caixas suspensas da pesquisa em <TODOS> e <TODAS> e mantendo a palavra-chave em branco. Pesquisa disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_buscaFolhas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php)> (15/09/2019)

41 Uma distribuição equânime dos 510 artigos disponíveis resultaria em 42 textos por disciplina.

mal compreendido e, de certa forma, mal executado. Mas, o que nos interessa neste momento é uma análise do volume único de filosofia.

O Livro Público de filosofia soma 336 páginas, entre uma capa e outra, e foi escrito por 9 professores, que produziram o material a partir da organização dos conteúdos estruturantes delineados pelas DCEB-F. Com a versão digital disponível, pode-se facilmente varrer o volume com as mesmas chaves de busca usadas para o Folhas (“África”, “afr” e “negr”), o que permitiu uma rápida visualização e uma noção geral dos aspectos relevantes neste momento.

A despeito de o Livro Didático Público de filosofia procurar, em certa medida, o rompimento da relação negro/escravo/sofredor, fugindo ao senso comum e mostrando africanos, africanas e descendentes como indivíduos imersos em seus contextos de lutas e resistências e como pessoas ativas e engajadas internacionalmente, ainda faltou um salto realmente significativo: Apresentar essas populações também em meio à produção de conhecimento e, muito especialmente, de pensamento filosófico. Faltou, por exemplo, uma sutileza de percepção que leve à superação do pensamento comum de que a África é uma terra de miséria, para um entendimento de que se trata de um *continente* em que, até o início das ações predatórias dos europeus, havia grandes reinos e riquezas; e que, portanto, a África é um continente no qual muitas nações *estão* miseráveis, devido às ações exploratórias europeias. Ou seja, naquele momento seria já um avanço a simples mudança de perspectiva de que “a África é uma terra de miséria” para “a África *está* uma terra de miséria” (mesmo que generalizando a miséria ao continente como um todo).

Nos capítulos reservados à Filosofia da Ciência, mesmo quando o título é “As Conseqüências Sociais e Políticas de uma nova ciência”, não há nenhuma menção aos interesses e ao controle sobre a produção de conhecimento e de tecnologias ou sobre o descredenciamento epistêmico como instrumento de poder. Mas, por outro lado, há uma comparação muito oportuna entre Brasil e África (ainda que a comparação entre um país e um continente induza a uma generalização equivocada), quanto ao senso comum e às desigualdades:

Sabemos por meio da mídia que o Brasil está na vanguarda das pesquisas do tratamento contra o câncer, e que nos últimos anos temos desenvolvido tecnologia de ponta que derrubou muitos mitos sobre a doença cujo até mesmo o nome era temeroso pronunciar.

(VALLADRES e BERGAMO, maio. 2005) Por outro lado, a mesma imprensa veiculou que população brasileira tem acesso precário ao tratamento contra esta doença (SOARES, outubro. 2005). Apenas para efeito de comparação, ainda que isto seja complexo, devemos considerar que a despeito de todos os problemas relativos a distribuição de renda, guerras, e pobreza generalizada e escassez de recursos, bem como a falta de acesso e produção de tecnologias que assola o continente africano, o Brasil tem padrões bastante semelhantes aos dos africanos em relação ao tratamento de câncer em geral. (PARANÁ, 2006a, pp. 260-261)<sup>42</sup>

Embora essa citação não colabore para desfazer o senso comum da África como continente de misérias, tem o mérito de chamar a atenção para o fato de que também as temos. Assim, se, para nós, aqueles povos estão assim tão mal e nós estivermos em igualdade de condições, então devemos repensar nossa própria realidade; mas, se estamos em igualdade e nos percebemos bem, então devemos repensar nossa visão sobre a realidade daquelas nações. De qualquer forma, é uma ótima oportunidade para discutir-se, em aula, aspectos como o senso comum, a importância do conhecimento para o combate aos preconceitos, a construção de discursos, etc., além, é claro de questões atinentes à Filosofia da Ciência, como, por exemplo, críticas aos interesses e ideologias por trás da ciência, dos veículos de informação e da produção e difusão de conhecimentos e tecnologias; mas também apontar para outras áreas de conhecimento produzidas em continente africano ao longo da história. Talvez fosse querer demais, alguma abordagem sobre o controle do conhecimento, filosofia e ideologia ou epistemicídio<sup>43</sup>; isto tudo, só no que se refere à Filosofia da Ciência.

Também é interessante observar a representação de negros e negras através do uso de imagens, no Livro Didático Público (o que também será levado em conta na análise dos livros do PNLD). Ao percorrer as páginas do volume de filosofia em busca de imagens relacionadas a africanos, africanas e afrodescendentes, no contexto de interesse desta pesquisa, constata-se a presença de apenas 7:

- Imagem de Machado de Assis “branqueado” (p. 53).
- Imagem de Martin Luther King (p. 111).
- Imagem de Nelson Mandela (p. 111).

---

42 As referências bibliográficas do livro não trazem a identificação dos textos ali citados.

43 Epistemicídio: Destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas que não são integradas à cultura colonizadora (europeia). É resultado do colonialismo europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas (SANTOS, 2013).

- Imagem de Fidel com dois líderes negros caribenhos na cerimônia de encerramento da II Cúpula Caricom-Cuba (p. 116).
- Imagem de Nelson Mandela jovem (p. 140).
- Imagem de senzala com negros e negras à frente (p. 202).
- Imagem de negro famélico do Sahel (p. 322).

Quanto à escravidão, na obra há poucas menções que a associem a africanos, africanas e descendentes. Há uma menção à escravidão no contexto da violência histórica no Brasil (p. 201), uma menção à falta de “vantagens” após a abolição da escravidão no Brasil: “Até mesmo a independência, a abolição dos escravos, a proclamação da república não trouxeram vantagens práticas aos trabalhadores”<sup>44</sup> (p. 202). As aparições das palavras “escravo” ou “escrava” e plurais são referentes a momentos históricos diversos, como a escravidão greco-romana e medieval ou a escravidão como condição daquele/a que não tem autonomia política, por exemplo; ou seja, no texto do livro não há associação do uso da palavra “escravo” (e suas flexões) com “negro” (e flexões).

A partir do exposto, pode-se concluir que o Livro Didático Público de Filosofia manteve-se consonante com a tradição filosófica (eurocentrada), nada mais, nada menos. Considerando-se o momento em que foi produzido, teve o mérito de não reforçar a imagem de afrodescendentes como sofredores e não “naturalizar” a escravidão; mas não vai além disso.

#### 2.4.2 Da origem da filosofia nos livros didáticos

Uma vez demonstrada a inconsistência da ideia do nascimento da filosofia a partir de um prodígio grego, cabe avaliar de que maneira os livros didáticos abordam o tema. Dado o papel central da origem desta área de conhecimento para a intervenção prática que se propõe, as próximas páginas serão investidas na análise dos textos que versam sobre esse objeto de estudos no livro público de filosofia e nas oito obras do PNLD 2018-2020, separadamente.

Sobre as obras do PNLD, a página do programa<sup>45</sup> expõe que, em 2018, foram distribuídos 7.501.969 volumes. Os mais populares foram “Filosofando:

---

44 O emprego do termo “vantagem” parece-nos, no mínimo, inadequado.

45 <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>

Introdução à filosofia” (Maria Lúcia de Arruda Aranha; Maria Helena Pires Martins, Ed. Moderna), com 2.319.632 de exemplares (30,9%) e “Fundamentos da filosofia” (Gilberto Cotrim; Mirna Fernandes, Ed. Saraiva), com 1.606.689 (21,4%). Essas duas obras, somadas, representaram 52,3% das tiragens, com o total de 3.926.321 de exemplares.

As análises a seguir estão ordenadas conforme o volume das tiragens e é importante destacar que se trata de uma busca pela exposição do particular do surgimento da filosofia. Resenhas adequadamente produzidas sobre as obras em sua totalidade estão disponíveis na página do programa<sup>46</sup>. O objetivo é observar se o disposto no item 3.2.2.i do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI, para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2018, foi atendido: “Para o componente curricular Filosofia será observado se a obra (...) coloca em debate a forma por meio da qual a referência à tradição se desdobra em interpretação do presente e em reflexão criativa e inovadora” (BRASIL, 2015). Ora, o entendimento de como se dá a legitimação de determinados saberes em detrimento de outros, o ponto de partida histórico para o reconhecimento de um conjunto de saberes e a recusa de outros, bem como a permanente negação de certos saberes em meio a disputas por poder epistêmico, é parte do fazer filosófico e está de acordo com o disposto no edital.

Antes das obras do PNLD, porém, aproveita-se a discussão estabelecida sobre o livro público de filosofia produzido pela SEED-PR para avaliar o tratamento oferecido ao assunto na edição de 2006.

### **Filosofia – Ensino médio (PARANÁ, 2006a)**

No primeiro tópico do primeiro capítulo, “Ordem e Desordem”, no contexto da busca do entendimento da noção de ordem como uma construção social e da desordem como possivelmente uma ordem diversa, já no segundo parágrafo está:

Assim também podemos pensar a origem do pensamento moderno ocidental: uma ordem social que se construiu com elementos das mais antigas civilizações ocidentais e orientais. Entre a herança que os antigos como Sófocles, Aristófanes, Hesíodo e Homero nos legaram estão os mitos, maravilhosas narrativas sobre a origem dos tempos, que encantam, principalmente, porque fogem aos parâmetros do modo de pensar racional que deu origem ao pensamento contemporâneo. (p. 16)

---

46 <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>> (01/11/19).

Muito embora os nomes citados tenham, de fato, registrado narrativas míticas que, por isso, nos chegaram, não há motivo para se ignorar narrativas de outras procedências, como, considerando-se apenas os registros escritos, da Índia, China ou Egito. Por outro lado, há uma indicação de construção do pensamento moderno a partir “das mais antigas civilizações ocidentais e orientais”, embora nenhuma seja citada. Há aqui a necessidade de se observar o uso dos termos “ocidental” e “oriental”, que são por demais generalizantes, mas cuja construção foi importante para a formação de um ideal de Europa, o que, como visto, muito bem serviu e vem servindo aos interesses de dominação (SAID, 2007; DEL ROIO, 1998)<sup>47</sup>.

No parágrafo seguinte lê-se: “Os gregos depuraram de tal forma o que apreenderam dos orientais, que até parece que criaram a própria cultura de forma original” (p. 16). Essa é uma afirmação duplamente equivocada, porque, em primeiro lugar, há que se avaliar cuidadosamente se o papel dos gregos nesse processo pode ser, de fato, considerado uma “depuração”; além disso, “orientais”, viu-se, é uma demarcação imprópria e por demais rasa.

No último parágrafo do tópico está:

Podemos afirmar que a filosofia nasceu de um processo de superação do mito, numa busca por explicações racionais rigorosas e metódicas, condizentes com a vida política e social dos gregos antigos, bem como do melhoramento de alguns conhecimentos já existentes, adaptados e transformados em ciência. (p. 16)

Não se pode afirmar categoricamente a superação do mito nesse contexto, pois, assim posto, leva os/as estudantes ao erro, uma vez que o momento grego em questão não era exatamente de superação; mas, o início de um processo de afastamento gradual, cuja consolidação pode ser questionada. Dois tópicos adiante, em “O Nascimento da Filosofia”, outra afirmação parece contradizer essa citação, ao assegurar que “o nascimento da filosofia pode ser entendido como o surgimento de uma nova ordem do pensamento, *complementar ao mito*, que era a forma de pensar

---

47 Como se observará, todas as obras fazem uso dos termos “ocidente” e “oriente”, carregadas pela representação construída em função de uma identidade europeia. Assim, as aparições desses termos, em citações, não serão novamente comentadas nas análises dos demais livros; mas, serão sublinhadas a fim de chamar a atenção para o uso frequente e possivelmente descuidado.

dos gregos” (p. 18, com grifo nosso). Ou seja, duas formas de pensamento que se complementam e, portanto, não se anulam; esta seria uma avaliação razoável.

Mais adiante, em “Numa Perspectiva Filosófica”, os autores levantam duas versões para a origem da filosofia: Uma baseada no rompimento com o mito (“nessa versão a filosofia ao nascer, opõe-se ao mito e o substitui, a partir de uma nova racionalidade”), outra que pondera sobre um processo de afastamento (“não houve um rompimento com o mito e a religiosidade dos antigos continuou a aparecer nas formas de conhecimento filosófico”). E esse tópico termina sob uma análise promissora:

As duas respostas podem ser consideradas extremadas. A filosofia surgiu gradualmente a partir da superação dos mitos, rompendo em parte com a teodicéia. Outras civilizações apresentaram alguma forma de pensamento filosófico, contudo, sempre ligado à tradição religiosa. A filosofia, por sua vez, abandona e supera a crença mítica e abraça a razão e a lógica como pressupostos básicos para o pensar. Então podemos dizer que a filosofia surgiu por meio da racionalização dos mitos, mas sob a influência dos conhecimentos adquiridos de outros povos gerando algo novo, ou seja, houve uma superação e transformação do antigo, gestando o novo de maneira diferente. (pp. 20-21)

No início da citação os autores parecem apoiar a segunda versão para a origem da filosofia, pois, segundo eles, esta seria resultado de uma evolução gradual. Expõem, na sequência, que outras culturas *podem* ter contribuído para o surgimento do pensamento filosófico na Grécia.

Como se observa, o livro público discute seus conteúdos a partir de uma tradição eurocentrada, embora abra algumas possibilidades para a inclusão de outras culturas antigas no processo de construção da filosofia. Mas, essas possibilidades se mostram por demais sutis diante de um texto abertamente helenocêntrico.

### **Filosofando: Introdução à filosofia (ARANHA; MARTINS, 2016)**

Tiragem: 2.319.632 exemplares

A origem da filosofia está no segundo capítulo da primeira unidade, em tópico nominado “A filosofia nasceu no ocidente”. Inicia-se o tópico:

O pensamento filosófico surgiu na Grécia, no século VI a.C., mais propriamente nas colônias gregas, com os primeiros pensadores: Tales de Mileto, Pitágoras de Samos e Heráclito de Éfeso. *Embora reconheçamos a importância de outros sábios que viveram no Oriente durante o mesmo período*, suas doutrinas ainda não eram propriamente filosóficas.\* (p. 25, com asterisco das autoras e grifo nosso)

O asterisco ao final da citação remete à seguinte nota de rodapé: “Para mais informações sobre a sabedoria oriental, consultar: YUTANG, Lin. A sabedoria da China e da Índia. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1966.”. Ora, há que se perguntar se as autoras não tiveram acesso à literatura mais recente sobre o assunto e, portanto, atualizada, ainda mais ao se considerar que é de 1945 a primeira edição brasileira dessa obra.

Na sequência, discorre-se brevemente sobre a base do pensamento “oriental”, as questões éticas: “Em outras palavras, tratava-se de uma sabedoria vinculada a aspectos práticos do comportamento humano, e não propriamente teóricos ou argumentativos. Além disso, muitas vezes esse saber não se desprendia do componente mítico-religioso” (p. 25).

Em um subtópico (“Uma nova ordem humana”), a obra apresenta duas vertentes da história do nascimento da filosofia: A do “milagre grego”, cujos defensores destacam “o caráter repentino e único desse processo”, e a dos críticos ao milagre, que defendem que “a filosofia na Grécia não foi fruto de um salto, de um ‘milagre’ realizado por um povo privilegiado, mas o coroamento de um processo gestado ao longo do tempo” (p. 25). Na sequência apresentam alguns eventos marcantes da história grega que teriam proporcionado “a lenta passagem do mito para a reflexão filosófica”: “a) A redescoberta da escrita”, “b) A moeda”, “c) A lei escrita”, “d) O cidadão da pólis” e “e) A consolidação da democracia”.

Como se observa, a obra traz uma abordagem conservadora e contém algumas afirmações que podem ser questionadas, especialmente por induzirem ao erro. Como é o caso da primeira citação desta análise (referente à p. 25 do livro), na qual comentam sobre sábios contemporâneos aos pré-socráticos, ocultando que muitos conhecimentos já eram milenares quando vieram ao mundo os “pensadores” ali mencionados, que, certamente, não foram os primeiros do mundo. Outro exemplo de indução ao erro está na menção à moeda como um dos eventos que proporcionaram o nascimento da filosofia na Grécia. Dá-se a entender que esta

pode ter sido uma criação grega, “por volta do século VII a.C.”, quando, na verdade, já eram empregadas na China, em torno do século XI a.e.c. e seu uso foi adotado pelos gregos a partir de influência lídia<sup>48</sup>.

Como ponto positivo, as autoras tomam o cuidado, ao menos, de colocar o surgimento da filosofia como resultado de um longo processo e não por milagre.

### **Fundamentos da filosofia** (COTRIM; FERNANDES, 2016)

Tiragem: 1.606.689 exemplares

No capítulo 6 da segunda unidade desse livro, em “Do mito à ciência: Visões de mundo através da história”, o texto discorre sobre o mito, as primeiras cosmologias e a *arché*. A análise que propõem coloca características do mito grego (uma certa racionalidade lógica, pelo que se depreende) como ponto de partida para a passagem à filosofia (pp. 124-125).

Apenas no capítulo 11 (“Pensamento pré-socrático”) da terceira unidade (“A filosofia na história”) toma-se contato com a origem da filosofia: “Iniciemos esta viagem no tempo investigando como a consciência racional começou a suplantar a consciência mítica na Grécia antiga e engendrou essa aventura do pensamento, a filosofia, da qual derivam todas as ciências” (p. 204). Na página seguinte, em “Pólis e filosofia – a passagem do mito ao *logos*” está:

Na história do pensamento ocidental, a filosofia nasceu na Grécia entre os séculos VII e VI a.C., promovendo a passagem do **saber mítico** (alegórico) ao **pensamento racional** (*logos*). Essa passagem ocorreu durante longo processo histórico, sem um rompimento brusco e imediato com as formas de conhecimento utilizadas no passado. (p. 205, com grifos originais)

Em “Pólis e razão” (p. 207), o texto vincula o surgimento da filosofia ao pensamento social e político gregos. Na página seguinte, em “Pré-socráticos – Os primeiros filósofos gregos” fala-se propriamente sobre o início da filosofia na Grécia:

---

48 A Meônia foi um antigo reino que sucedeu ao colapso hitita, por volta do século XII a.e.c. Os meonianos ficaram, posteriormente, conhecidos como lídios, segundo Heródoto: “Os reis desse país, anteriores a Agron, descendiam de Lídu, filho de Átis, de onde o nome de Lídios dado a todos os povos da região, outrora conhecidos por Meonianos” (HERÓDOTO, 1950, p. 33). Ocupava a metade ocidental da atual Turquia, onde os gregos fundaram colônias, como Mileto e Éfeso. Foi nessa região que Hércules deu origem a seus descendentes: “Finalmente, os Heraclidas, descendentes de Hércules e de uma escrava de Jardanus, e aos quais esses príncipes haviam confiado o poder, obtiveram o reino em virtude de um oráculo, reinando de pai a filho, pelo espaço de quinhentos e cinco anos, através de vinte e duas gerações, até Candolo, filho de Mírsus” (idem).

De acordo com a tradição histórica, a fase inaugural da filosofia grega é conhecida como **período pré-socrático** (isto é, anterior a Sócrates ou à sua filosofia). Assim, esse período abrange o conjunto das reflexões filosóficas desenvolvidas desde Tales de Mileto, no século VII a.C. até o século V a.C. (p. 208, com grifo original)

Mais adiante, explicam que a afirmação do nascimento da filosofia na Grécia é uma generalização, já que não havia uma Grécia como a conhecemos, e concluem:

Portanto, no vasto mundo grego, a filosofia teve como berço mais precisamente a cidade de **Mileto** (...). Caracterizada por múltiplas influências culturais e por um rico comércio, Mileto abrigou os três primeiros pensadores da história ocidental a quem atribuímos a denominação **filósofos**. São eles Tales, Anaximandro e Anaxímenes. (pp. 208-209, com grifos originais)

Sobre Tales de Mileto, em tópico específico (“Tales: a água”), apresentam-no como “o pensador que deu início à indagação racional sobre o universo” e complementam: “Inspirando-se provavelmente em concepções egípcias, acrescidas de suas próprias observações de corpos hídricos – como rios e mares –, bem como da vida animal e vegetal, ele dizia: ‘Tudo é água’” (p. 209).

Apesar de manter-se nos limites da tradição filosófica, a obra de COTRIM; FERNANDES tem o mérito de admitir o próprio ponto de partida; ou seja, deixa claro que a análise histórica do marco inicial da filosofia na Grécia é posto conforme uma tradição e que a passagem do mito ao *logos* não se deu por ruptura, mas por um longo processo. Outros aspectos interessantes são o esclarecimento, ainda que de modo sutil, sobre o equívoco de se pensar a filosofia grega como um evento ocorrido por toda a Grécia, bem como as múltiplas influências que receberam, e que Tales é considerado o primeiro filósofo por uma tradição “ocidental”, tendo ele, como ponto de partida, “concepções egípcias”.

### **Iniciação à Filosofia** (CHAUÍ, 2016)

Tiragem: 820.321 exemplares

Na primeira unidade (“A filosofia”), no terceiro capítulo (“A origem da filosofia”), há um tópico dedicado a “O nascimento da filosofia”, que se inicia com a afirmação de que “os historiadores dizem que ela tem data e local de nascimento:

fim do século VI a.C., na cidade de Mileto, uma colônia grega no território da atual Turquia. E o primeiro filósofo foi Tales de Mileto (c. 624 a.C.-c. 546 a.C.), porque foi o primeiro a afirmar que a razão pode conhecer a causa da origem, permanência e transformação de todas as coisas” (p. 34). Aqui cabe uma crítica à afirmação de que “os historiadores dizem”, quando na verdade, uma parte crescente dos historiadores vêm revendo essa ideia.

A obra de Chauí aborda de modo abreviado a origem da filosofia e mantém-se estritamente nos limites da tradição filosófica.

### **Filosofia: Experiência do pensamento (GALLO, 2016)**

Tiragem: 799.035 exemplares

Esse livro oferece no primeiro capítulo (“Filosofia: o que é isso?”) da primeira unidade (“Como pensamos?”) o tópico intitulado “A filosofia e suas origens gregas”. O texto discorre a partir da Grécia, destacando nomes como Tales de Mileto, Pitágoras de Samos, Filolau de Crotona e Heráclito de Éfeso, para expor uma “nova prática de pensamento” oriunda da “periferia do mundo grego” e cita Gilles Deleuze, quando este afirma que “os filósofos são estrangeiros, mas a filosofia é grega” (pp 14-15).

Gallo explica o surgimento da filosofia devido a algumas características peculiares: i) “A civilização grega antiga construiu uma cultura pluralista”, “que recebia influência de diversas culturas com as quais os gregos entraram em contato”, ii) “os gregos eram estimulados a pensar por si mesmos”, já que a Grécia não era um “império centralizado” e o conhecimento não era privilégio dos sacerdotes, como no caso dos egípcios, persas e chineses, e iii) “os gregos gostavam de discutir e polemizar”, devido ao espírito competitivo que, inclusive deu origem às olimpíadas. E finaliza o autor: “A filosofia é o resultado, portanto, da confluência e da interação de diferentes povos e culturas. A pólis ateniense foi o terreno mais propício para o seu desenvolvimento intelectual” (pp.16-17). Mais adiante, em “Mito e Filosofia”, o texto ensina que a filosofia não nasceu do rompimento com o mito: A filosofia “não substituiu a mitologia: elas passaram a conviver” (p. 26).

Não obstante proporcionar alguma abertura para o entendimento de que a filosofia na Grécia não se fez por si mesma, essa obra se mantém alinhada com a tradição filosófica helenocêntrica.

**Diálogo: primeiros estudos em filosofia** (MELANI, 2016)

Tiragem: 675.314 exemplares

Sobre o surgimento da filosofia, a obra traz um tópico nominado “Filosofia: Origem oriental ou ‘milagre grego?’”, na introdução, contida em uma espécie de pré-uniidade intitulada “As estranhas coisas familiares”. Nesse tópico, o autor apresenta três possibilidades correntes para o surgimento da filosofia: i) A filosofia grega como “uma espécie de continuação de doutrinas antigas – hebraica, egípcia, babilônica e indiana”, ii) outra que “afirma ser a filosofia uma espécie de ‘milagre grego’, algo que surgiu única e exclusivamente pela genialidade do povo grego e em decorrência de determinadas condições histórico-sociais” e iii) a que “leva em consideração as contribuições externas à Grécia e, ao mesmo tempo, destaca os aspectos originais do pensamento grego” (p. 25).

Ao final do texto, o autor toma posição, ao afirmar que “as elaborações dos gregos não seriam mera continuidade da sabedoria oriental, cujas concepções ou ideias estariam marcadas pela religião. A filosofia seria uma forma de pensamento que se guia pela investigação racional, e não uma verdade já estabelecida, seja religiosa, seja mítica. Desse ponto de vista, apesar de todas as influências, a filosofia teria surgido na Grécia com os pensadores Jônios” (p. 25).

Assim como nas demais obras, todos os assuntos são tomados a partir de uma visão helenocentrada; como no caso do mito, que se dá a partir da mitologia grega, posta como distinta das demais mitologias em função de uma pretensa fundamentação crítica, só possível devido às transcrições de Homero e Esíodo.

**Reflexões: Filosofia e cotidiano** (VASCONCELOS, 2016)

Tiragem: 634.729 exemplares

Não há, nessa obra, um capítulo ou tópico específico para a origem da filosofia, embora, ao longo do texto, pareça manter-se nos limites da tradição filosófica, como demonstra a “Linha do tempo” (p. 394-395) que se inicia com a Escola Jônica. Por outro lado, o autor dedica uma unidade ao estudo de modos diversos de entender e relacionar-se com o mundo, intitulada “Para além do

eurocentrismo”, na qual discorre sobre filosofias orientais, africanas e afrodescendentes, bem como as “filosofias feministas e seus desdobramentos”.

No que se refere às filosofias africanas e afrodescendentes, o autor passa por algumas distinções determinantes entre o norte do continente e a porção subsaariana, para explicitar a importância de se determinar o que é ser africano ou africana no contexto dessa busca por uma identidade filosófica. Nesse sentido, explica que “o norte da África recebeu desde cedo influência da filosofia grega”, já que os helenos fundaram cidades naquela região, mas também que os gregos, por sua vez, sofreram influências através do Egito e cita, ademais, pensadores africanos de nascimento, mas cujas produções estão ligadas ao pensamento europeu – Agostinho de Hipona, Albert Camus e Jacques Derrida – (p. 364). O objetivo desse histórico de influências é demarcar que, havendo uma filosofia africana, esta seria a produzida na África Subsaariana (p. 365). Nesse contexto, ao expor o menor contato dessa porção do continente com as culturas europeias, Vasconcelos apresenta

o filósofo Anton Wilhelm Amo (c. 1703 – c. 1759), nascido na região hoje ocupada por Gana e levado à Europa como escravo. Fez seus estudos na Alemanha e foi professor nas universidades de Halle e de Jena. Mas, mesmo nesse caso, o pensamento filosófico de Amo só foi aceito – e ainda assim sob forte preconceito – porque ele dialogava diretamente com autores europeus, não incorporando o legado cultural africano a seu pensamento. (p. 365).

A afirmação de que Amo não incorporou o legado africano à sua filosofia, merece uma análise mais apurada, já que, segundo o filósofo ganense Kwasi Wiredu, ao opor-se ao dualismo cartesiano Amo incorporou seu legado *Akan* à medicina europeia<sup>49</sup> (WIREDU, 2004, p. 202).

Não obstante a imprecisão histórica na maneira como afirma que o norte da África recebeu influências gregas e que também os helenos foram influenciados pelo Egito e afirmar que Amo desconsiderou conhecimentos tradicionais africanos, o autor dedica importante espaço à filosofia africana e afrodescendente<sup>50</sup> no contexto

---

49 Amo contestou o dualismo cartesiano, segundo o qual a pessoa é unicamente a coisa pensante. Para Descartes, o corpo é apenas um meio pelo qual a mente pode sentir, como no caso da dor. Amo defende, no entanto, que o sentir é atribuição do corpo e que o francês confunde sentir e pensar. Segundo Wiredu, ao negar o dualismo cartesiano e afirmar que tanto corpo quanto mente são partes essenciais humanas, Amo leva à medicina europeia do Séc. XVIII elementos de sua cultura nativa, segundo a qual é o corpo que sente e não a alma (WIREDU, 2004, p. 202-204).

50 Doze páginas, incluindo dois textos complementares, um de autoria própria, “Quando ‘ser negro’ pode ser mercado” (p. 372), e outro traduzido de Barry Hallen, “O estereótipo do primitivismo” (p. 373).

dos atuais debates, oferecendo um panorama das discussões em torno do que seria essa filosofia<sup>51</sup>. Contudo, de modo geral, o faz tomando como ponto de partida a origem grega dessa área de conhecimento.

Essa é a única das obras avaliadas que se propôs a apresentar elementos de discussões “para além do eurocentrismo”. Contudo, muitos aspectos poderiam ser dispostos ao longo da obra toda, como, por exemplo: O colonialismo como determinante de valores éticos, políticos e estéticos, o epistemicídio e até mesmo a apropriação dos princípios *Ubuntu*<sup>52</sup> com finalidades corporativas.

### **Filosofia e filosofias: Existência e sentidos (SAVIAN FILHO, 2016)**

Tiragem: 453.130 exemplares

A origem da filosofia é tratada, aqui, apenas na terceira parte da obra, a um terço para o final, em “A filosofia e sua história – Chaves de leitura para o estudo da história da filosofia”.

O primeiro tópico inicia com:

A filosofia surgiu na Grécia, durante o século VII antes de Cristo. Essa afirmação não pretende significar que em outros povos e culturas inexistiram elementos filosóficos. Por exemplo, na Ásia e na África, houve e há muitas reflexões e atitudes filosóficas. Mesmo em culturas indígenas latino-americanas, vistas em geral como bastante diferentes da cultura europeia, há elementos filosóficos. No entanto, tecnicamente falando, a prática que se autodenominou filosófica ou que se deu a si mesma o nome de *Filosofia* (com uma reflexão explícita sobre o seu próprio modo de operar) é algo que, do ponto de vista histórico, nasceu na Grécia, durante o século VII antes de Cristo. (p. 371, com grifo do autor)

Já de início o texto deixa claro o enfoque tradicional, embora faça uma concessão a outras culturas e assumo esse posicionamento a partir de critérios “técnicos”, o que se poderia questionar.

No segundo tópico, “O nascimento da filosofia”, o autor, no contexto da afirmação de Tales de que a Terra flutua sobre água “e a água é a origem explicativa (*phýsis/arché*) que está por trás das aparências das coisas percebidas pelos cinco

51 No início dos Pressupostos Teórico-Práticos desta dissertação apresentamos de modo mais abrangente alguns desses aspectos.

52 Não há uma tradução precisa, mas o termo *ubuntu* remete à noção de existência individual indissociável da existência holística. Pode-se expressar pela frase “eu sou porque nós somos” ou “eu existo porque nós existimos” e põe em questão se se pode cuidar do mundo (tudo o que existe, nas dimensões do natural, do humano e do espiritual) enquanto se cuida de si mesmo/a (RAMOSE, 2002; NOGUERA, 2011).

sentidos” (p. 374, com grifo do autor) expõe que “esse dado é fácil de compreender se tivermos em mente que Tales, em uma provável viagem ao Egito, conheceu o modo como os egípcios (cuja mentalidade era formada pela importância da água, principalmente por causa das cheias do Rio Nilo) representavam a Terra como um prato raso, flutuando sobre a água” (p. 374).

Savian discorre longamente sobre Tales e seu modo de pensar, justificando o nascimento da filosofia através das abstrações universalizantes e da produção de enunciados. O autor dá alguns créditos a outros povos, como no caso das técnicas de observação dos astros e da astrologia dos mesopotâmicos, o comércio e a habilidade com números dos fenícios, medições e cálculos de áreas dos egípcios, todas técnicas que teriam sido apreendidas e aprimoradas pelos gregos.

Uma obra conservadora, que, helenocêntrica, desliza, por exemplo, ao afirmar uma “provável” viagem de Tales ao Egito. Ora, não se tratou de uma viagem, mas de um longa estada que incluiu a Mesopotâmia, como visto.

### **Filosofia: Temas e percursos (FIGUEIREDO, 2016)**

Tiragem: 193.119 exemplares.

A apresentação dessa obra contém tópico intitulado “Filosofia, o pensamento e o livro: quinze perguntas e respostas”. Como o título sugere, traz quinze perguntas com suas respostas, algumas das quais frequentes, como “o que é filosofia?”, “qualquer pessoa que levanta perguntas sobre o sentido das coisas e dos seres é filósofo?” ou “qual é a utilidade prática disso [o filosofar]?” e outras específicas sobre a própria obra: “Como está organizado o presente livro?” ou “não há um ponto fixo a partir do qual este livro tem início?” (pp. 10-13).

A terceira questão desse perguntas-e-respostas muito nos diz respeito: “Existe então uma filosofia oriental<sup>53</sup> e outra africana, ao lado da filosofia inventada pelos gregos da Antiguidade?”. A resposta, na íntegra:

Se nos ativermos ao sentido amplo de filosofia, segundo o qual a filosofia é a atividade da reflexão em geral, todo indivíduo que refletiu sobre as questões mais essenciais aos seres humanos praticou filosofia. Nesse sentido, ela jamais foi privilégio de uma cultura particular. Entretanto, em seu sentido mais especializado, a filosofia teve origem entre os gregos antigos, e no seu desenvolvimento

---

<sup>53</sup> Aqui cabe uma provocação: “Setentrional” e “meridional” não são representações dos povos no imaginário. Então, se a África, como visto, não faz parte do ocidente e aqui foi excluída do oriente, estaria em um não-lugar?

nunca deixou de remeter a essa origem. Foi a partir dos gregos antigos que a filosofia começou a fixar um conjunto de textos repetidamente lidos e interpretados, e foi assim que, ainda na Antiguidade, essa atividade do pensar se expandiu para fora da Grécia. (p. 10)

O autor demarca a filosofia a partir de “um conjunto de textos repetidamente lidos e interpretados”, o que, a partir do que se depreende da afirmação, está consonante com a tese de CARREIRA (1994, p. 11), segundo a qual o grande feito grego teria sido a invenção da comunicação didática. Talvez o diferencial de tratamento dado pelos helenos aos conhecimentos tenha sido precisamente esse; ou seja, registrar os conhecimentos em enunciados que poderiam ser discutidos para além dos templos e reescritos sucessivamente, sem as variações típicas da oralidade, de modo que se pudesse transmitir e ensinar com maior fidedignidade e rigor.

Percebe-se que todos os livros didáticos do PNLD 2018, mantêm-se fiéis à tradição eurocentrada, apresentando uma origem claramente localizada para a filosofia. Mas, além disso, outro ponto merece atenção: Ao abordarem aspectos relativos às questões étnico-raciais, o fazem de modo superficial, protocolar, como que para atender minimamente às exigências do processo de seleção do programa. Isso não apenas no que se refere às origens da filosofia, mas também com outras tantas possíveis abordagens, como as mencionadas ao final da análise da obra de Vasconcelos.

Outro ponto que merece ser observado é o frequente emprego dos termos “ocidental” e “oriental” de modo generalizante, claramente carregados por um imaginário eurocentrado, abrindo mão de algum cuidado conceitual que poderia muito bem ser explorado, no mínimo, em Filosofia Política. O primeiro termo em todas as obras remete à cultura greco-romana-cristã e às demais cabe um “oriental”. Ainda assim, em alguns momentos uma mesma obra, como acontece em “Filosofando”, emprega o termo “oriental” ora para se referir a povos ao leste da Europa (chineses e indianos, p.ex.), ora para os que não se encaixam no imaginário como “ocidentais”. Em qualquer dos casos, depreende-se uma superioridade ocidental, já que estariam no cerne da produção de conhecimentos, enquanto as ditas culturas orientais aparecem de modo periférico.

Mesmo assim, dois destaques: i) A abordagem de “Filosofia: Temas e percursos” sobre o uso grego dos textos e ii) o espaço dedicado em “Reflexões: Filosofia e cotidiano” a culturas diversas, em especial à filosofia africana e afro-brasileira, bem como às filosofias feministas.

#### 2.4.3 Da percepção africana e afro-brasileira nos livros didáticos

A história dos livros didáticos está relacionada a interesses ideológicos, como explica o historiador da educação Alain Choppin:

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Para o francês, a função mais antiga dos livros didáticos é tanto cultural quanto ideológica. Ainda que se possa questionar o livro didático como símbolo de soberania, conforme Choppin lado a lado com a bandeira, de fato o papel dos manuais na construção das identidades está em consonância com os projetos ideológicos de poder que organizam e estruturam a instituição escolar. Ademais, essa instituição foi pensada para o grupo socialmente dominante, como explica a educadora brasileira Guacira Lopes Louro (1997, p. 57). Contudo, posteriormente a escola foi ocupada por outros grupos, que, não raro, estavam às margens dos direitos civis, sociais ou econômicos e, portanto, tolhidos do pleno exercício da cidadania (DOLINSKI; LAUBE, 2019, não publicado). Mas, a despeito do novo perfil escolar que se traçou, parece não ter ocorrido revisão significativa relativa à legitimação desse público. Em outras palavras, os currículos mantiveram para esses novos grupos os referenciais dos anteriores.

No interesse da proposta desta dissertação, as mesmas produções didáticas analisadas até aqui serão novamente visitadas, à procura de elementos de

representatividade negra, africana e afro-brasileira que se destaquem ao passar de olhos pelas páginas, a exemplo de estudante folheando os volumes à procura de algo que lhe prenda a atenção.

Observar os sumários e índices das obras já seria suficiente para se constatar a quase ausência de autores de fora do circuito eurocentrado e autoras de modo geral<sup>54</sup>. Folheando-se as obras, essa deslegitimação fica ainda mais evidente. Tomem-se como exemplos, as imagens representativas da diversidade étnica em um país especialmente por isso caracterizado, como é o caso do Brasil: Em meio à profusão de ilustrações com representações que remetem ao perfil étnico europeu, duas das obras que mais espaço dedicam à diversidade foram “Diálogos: primeiros estudos em filosofia” (Ricardo Melani) e “Filosofia: Experiência do pensamento” (Silvio Gallo), com meras 19 e 18 ocorrências, respectivamente. Algo semelhante ocorre com relação à diversidade cultural, aspecto igualmente melhor expresso nos mesmos livros, com 16 e 19 ocorrências. Contudo, essas obras deixam muito a desejar no que se refere ao emprego de textos de apoio e citações de autores e autoras brasileiros/as: 6 ocorrências no livro de Melani e apenas 4 no de Gallo. Nesse aspecto, “Filosofando: Introdução à Filosofia” (Maria Lucia A. Aranha e Maria Helena Martins) mostra-se um tanto mais generoso, com 12 ocorrências. Quanto a citações de origem africana, apenas “Reflexões: Filosofia e cotidiano” (José Antonio Vasconcelos) as traz e somente 2. Essa mesma obra se destaca como a que melhor cuidado oferece à Lei 11.645/08, com 12 ocorrências, enquanto as demais dedicam apenas entre 3 e 5 aparições.

Há que se registrar que “Filosofia: temas e percursos” (Vinícius Figueiredo) é a obra com menor volume de ilustrações de modo geral, o que contribui para o baixo rendimento nesta análise. Contudo, “até mesmo para retratar indígenas brasileiros a obra reproduz a visão europeia, como no caso das páginas 34 e 35, onde está reproduzida ‘A primeira missa do Brasil’, de Victor Meirelles, e ritual tupinambá, de Theodore Bry” (DOLINSKI; LAUBE, 2019, não publicado).

A obra de Ricardo Melani (“Diálogo: primeiros estudos em filosofia”) oferece, em muitas das páginas, algumas referências textuais ou imagéticas à pluralidade e à diversidade brasileira, notadamente letras de músicas, de diversos gêneros, poesias e textos literários, inclusive de autores africanos, ainda que geralmente apenas no

---

54 Na Intervenção Prática desta dissertação consta um exercício a ser realizado em aula a partir da análise dos sumários de livros didáticos.

início da exposição do conteúdo ou em atividades propostas. Também a obra de Gallo (“Filosofia: Experiência do pensamento”) pode ser reconhecida pelas referências à pluralidade e à diversidade étnica e cultural da humanidade.

“Reflexões: Filosofia e cotidiano” (Vasconcelos) também apresenta textos e ilustrações representantes da diversidade humana, ainda que em menor volume do que, por exemplo, as obras de Melani e de Gallo. O autor dedica capítulos à parte para as filosofias feministas, às orientais e às afrodescendentes e africanas. Contudo, embora seja elogiável a discussão dessas questões em capítulos dedicados, isto pode reforçar a ideia de tratarem-se de “filosofias menores”, uma vez que são tratadas exclusivamente à parte, como produções paralelas, e não como integrantes do processo de construção do conhecimento. Ainda assim, deve-se reconhecer o grande valor de discussões sobre a existência de uma filosofia africana (“Há uma filosofia africana?”, pp. 365-368) e sobre Ubuntu (“Ubuntu e força vital”, pp. 368-370), além de comentário sobre “Crítica da razão negra”, de Achille Mbembe (p. 371), e citação de “Espaços de hibridações e de diálogos culturais: o caso Bantu”, de Brígida Carla Malandrino (ibidem). Há ainda outras duas páginas, na sequência, dedicadas à questão negra: Uma redigida pelo próprio autor (“Quando ‘ser negro’ pode ser mercado”, p. 372) e uma tradução de trecho escrito pelo filósofo estadunidense Barry Hallen (“O estereótipo de primitivismo”, p. 373).

Não se pode negar o considerável progresso dos livros didáticos brasileiros no tocante à qualidade geral do material apresentado e até mesmo quanto às abordagens relativas às culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, ainda que por força de lei. Contudo, como nos lembra Renato Noguera, a produção de materiais didáticos que oferecem subsídios para o ensino de filosofia em uma perspectiva pluralista que colabore com a promoção do protagonismo africano parece, ao menos neste momento, ainda um objetivo distante. Percebe-se, no geral, a manutenção de uma razão dicotômica, tradicionalmente hierarquizante, que “desqualifica e recusa os saberes que não se enquadram nos seus registros” (NOGUERA, 2011, p. 33).

### 3 INTERVENÇÃO PRÁTICA

Posto que este é um trabalho de caráter teórico-prático, não se limita aos aspectos acadêmicos de uma pesquisa, mas visa, além disto, o desenvolvimento de práticas para o ensino de filosofia. Assim, possivelmente neste ponto inicie-se a etapa mais sensível desta empresa, que consiste na transposição de muitos dos aspectos teóricos apresentados até aqui para estratégias de abordagem, textos e aplicações que possam ser empregados em salas de aula. Como já destacado, essas práticas podem, e devem, ser revistas e adaptadas às realidades locais e situacionais de cada professor ou professora que se aventurar a empregá-las.

O conhecimento dos antecedentes ao surgimento dos primeiros filósofos gregos assume valor relevante, não apenas no que se refere à história da filosofia, mas também em momentos diversos, como, por exemplo, no caso de Filosofia da Ciência, quando se pergunta por que determinados conhecimentos são exaltados em detrimento de outros. Ora, o enaltecimento de um pretenso prodígio grego faz parte de uma lógica colonialista, na qual a suposta origem helênica da filosofia é usada para autenticar a superioridade europeia, que por sua vez legitima a exploração e a escravidão de povos ditos inferiores. Assim posto, o conhecimento dos antecedentes da filosofia grega ganha novos contornos, ao se questionar os interesses políticos na produção científica e tecnológica, no julgamento do que seja ou não progresso e evolução e na definição de qual sabedoria é válida e quais não são.

No âmbito desta dissertação, a proposta de intervenção prática visa proporcionar a estudantes do ensino médio da EJA (embora possa também ser empregada na formação regular) a reflexão sobre a participação de culturas africanas no longo processo de desenvolvimento da área de conhecimento a que damos o nome de filosofia, tanto na antiguidade quanto em nosso tempo. Para tanto, apresenta-se um conjunto de textos e de práticas didáticas com o objetivo de auxiliar professores e professoras nesse intento.

Ademais, torna-se necessário um arranjo dos conteúdos que permita relacionar, consistentemente, diversos aspectos em uma única abordagem, de modo que possam ser resgatados em unidades posteriores, no intuito de bem investir as poucas horas-aulas disponíveis para cada unidade da disciplina na EJA. Contudo antes de se adentrar aos conteúdos e textos, convém uma breve análise do perfil do

alunado da escola de EJA na qual esta proposta foi implementada, para que se tenha uma noção do ambiente de aplicação e de seus desafios.

### 3.1 DO PERFIL DOS/AS ESTUDANTES

O filósofo gaúcho Ronai Rocha defende a filosofia como educação de adultos, na medida em que exige a confrontação de si mesmo/a com as próprias experiências culturais e com as vivências nas relações com os/as demais. Trata-se de desenvolver um autoconhecimento que busca um “acerto de contas de cada um consigo mesmo e com a comunidade em que vive” (ROCHA, 2000, pp. 172-173).

Há que se considerar, no entanto, algumas especificidades da EJA, que exigem práticas didáticas diferenciadas em relação ao ensino médio regular. Portanto, cabe aqui uma breve análise do perfil dos/as estudantes dessa modalidade de ensino, a partir da escola em que a intervenção foi aplicada, o CEAD Polo Poty Lazzarotto, em Curitiba/PR.

Em final de 2010, foi realizado levantamento entre estudantes da escola, promovido pela equipe pedagógica. Foram distribuídos 296 formulários, 196 para estudantes da sede e 100 para alunos/as nas Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED)<sup>55</sup>. Essa pesquisa está anexada ao Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2010, pp. 27-37) e revela que a maioria dos/as estudantes frequentava o ensino médio (85%), identificavam-se como do sexo feminino (67%), contavam entre 25 e 44 anos de idade (51%), enquanto a minoria estava com 45 anos ou mais (17%). Nessa pesquisa, os principais motivos para a retomada dos estudos foram a busca por conhecimentos (41%) e o desejo ou necessidade de certificação (36%).

Em 2013, estudantes estagiárias do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) realizaram levantamento informal de dados por amostragem no CEAD Polo Poty Lazzarotto, para elaboração do Plano de Ação na disciplina de Estágio Obrigatório – Organização do Trabalho Pedagógico. Foram distribuídos 123 formulários entre estudantes da organização coletiva da sede, no período noturno. Os resultados mostraram significativas alterações no perfil do

---

<sup>55</sup> O programa APED é resultado de convênio da administração pública estadual do Paraná com as municipais, em que o município cede instalações escolares à noite (período em que estão ociosas, já que são dedicadas ao ensino fundamental), para serem usadas pelo sistema estadual de ensino, voltado à EJA no ensino médio e fundamental fase II. Tanto a descrição do programa quanto seu histórico fazem parte do apêndice.

alunado: 37% de estudantes com idade entre 25 e 44 anos, 19% com 45 anos ou mais e indicaram equilíbrio entre masculino e feminino (43,1 % e 43,9%, respectivamente).

Antes de se comentar os resultados dessas pesquisas, é necessário frisar que foram realizadas por amostragem reduzida, já que durante o ano de 2010 matricularam-se no CEAD Polo Poty Lazzarotto, de acordo com os registros da secretaria escolar, 5.359 estudantes, nos três turnos e nas duas modalidades ofertadas (individual e coletivo) e em 2013 foram 3.193 estudantes durante o ano (contra 296 e 123 formulários, respectivamente). Além disso, a segunda pesquisa trouxe alguns erros na elaboração dos questionários e nas tabulações. É o caso, por exemplo, da delimitação das faixas etárias, em que uma estudante com 25 anos poderia tanto marcar sua idade na opção “15 a 25 anos” quanto em “25 a 35 anos”, situação semelhante a quem tivesse 35, 45 ou 55 anos. As tabulações também apresentam erros de contagem, que levou algumas questões a somarem mais respostas do que o número de formulários distribuídos.

Contudo, apesar dos problemas, os dados coletados em ambos os levantamentos podem sugerir alguns indicadores interessantes, como, por exemplo, sobre o abandono escolar, aspecto abordado apenas na segunda pesquisa: A despeito das muitas discussões oficiais apontando a reprovação e o currículo como principais causas da evasão escolar, o que se observa, a partir dos números coletados, é que, na verdade, as causas são externas à escola. Trabalho (54%), distância, doenças, rebeldia, mudanças consecutivas de endereço, dificuldades econômicas, gravidez, estrutura familiar e até ameaças de morte, todas dificuldades relativas a aspectos particulares, somam 117 respostas; ou seja, 89,3%. Isto indica que, se o verdadeiro objetivo das discussões acerca da evasão escolar é a construção de uma escola melhor e mais justa, deve-se, antes, debater o papel dessa instituição (o que é escola? Que escola queremos?) e, talvez até mais urgente, buscar compreender o que faz com que a escola seja pouco importante, apesar de todos os discursos contrários. Talvez a questão premente seja: Que tipo de sociedade faz com que tantos/as tenham que abandonar a formação básica? Ou, ainda, que tipo de sociedade não dá valor à formação escolar de seus próprios/as cidadãos e cidadãs?

No tocante à faixa etária, se os números forem algo confiáveis, há aí um aspecto que merece ser melhor avaliado: houve redução do número de estudantes

com 25 anos ou mais de idade e aumento considerável de estudantes menores de 25 anos na EJA (de 25% em 2010 para 43% em 2013).

Uma característica marcante desse alunado refere-se à diversidade de perfis, capacidades e possibilidades. Como a inclusão é uma das características marcantes das escolas que oferecem EJA, o CEAD Polo Poty Lazzarotto atende diversos estudantes com limitações auditivas, visuais, intelectuais, cognitivas, psicológicas e motoras. Ademais, há menores de idade cumprindo medidas socioeducativas e, eventualmente, maiores que procuram a escolarização também por determinação judicial. Limitações com leitura e escrita não são fenômenos isolados, bem como restrições de vocabulário e dificuldades para acompanhar raciocínios abstratos moderadamente complexos<sup>56</sup>. Não se pode, é claro, generalizar essas características limitantes e tanto menos desconsiderar aspectos positivos do alunado da EJA, como o fato de estarem lá por iniciativa própria, não raro com grande motivação, e a possibilidade de discussões que as experiências obtidas nas relações familiares e de trabalho oferecem, por exemplo. Contudo, se de um lado há uma riqueza de experiências de vida que podem ser exploradas em aula com resultados realmente positivos, por outro, dado o papel especialmente inclusivo dessa modalidade de ensino, deve-se primar pelo acesso ao conhecimento pela classe, de modo amplo. Isso exige uma atenção especial na seleção ou elaboração de textos, cuidando-se palavra por palavra, mas também na definição de quais conceitos, autores ou problemas serão explorados, especialmente no caso de haver estudantes estrangeiros que ainda estão aprendendo o português ou quando há surdos, neste caso devido tanto às restrições vocabulares da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) quanto à capacidade do/a intérprete dar conta do que o professor ou a professora está comunicando à turma.

Aliado a isso, há uma má interpretação das proposições das DCEB e das DCEJA, que faz com que estudantes dessa modalidade sejam tratados/as de modo infantilizado ou até mesmo como incapazes. Frases como “só por estarem aqui já são vencedores”, “os surdos têm um vocabulário limitado e por isto nunca conseguirão filosofar”, além de outros pensamentos similares, são relativamente frequentes e endereçados genericamente ao alunado. A ideia de que uma escola inclusiva é aquela que dá a aprovação a esses “vencedores” ou “coitados”, leva à

---

<sup>56</sup> Aproveitou-se a coleta de dados desta pesquisa, para averiguar também, ainda que de modo rudimentar, a vida dos/as estudantes com problemas apresentados em textos simples.

instalação de uma cultura do cansaço e das lamúrias, o que dificulta e até, muitas vezes, inviabiliza o aprendizado. Mas não é assim que deve ser; até porque as DCEJA são claras ao afirmarem que adultos/as não são crianças e não devem ser tratados/as como tal: “De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar” (PARANÁ, 2006b, p. 26). Além do mais,

Cabe aos professores da EJA evidenciar possíveis mudanças que apontem para uma nova relação entre ciência, trabalho e cultura, por meio de uma base sólida de formação científica e histórica que ajude os educandos no seu desenvolvimento. Assim, conhecer significa a possibilidade de interferir socialmente. (PARANÁ, 2006b, p. 29)

Portanto,

a escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma que ele assimile conhecimentos como recursos de transformação de sua realidade. (idem)

Permitimo-nos, nesta sequência, mais uma citação direta das DCEJA, para melhor embasar, justificar e defender o protesto contra ao reducionismo e à infantilização de estudantes da EJA e a conseqüente desqualificação dessa modalidade de ensino:

Com relação às perspectivas dos educandos e seus projetos de vida, a EJA poderá colaborar para que eles ampliem seus conhecimentos de forma crítica, viabilizando a reflexão pela busca dos direitos de melhoria de sua qualidade de vida. Além disso, contribuirá para que compreendam as dicotomias e complexidades do mundo do trabalho contemporâneo, no contexto mais amplo possível. (idem)

Ora, o trabalho aqui proposto demonstra que, de fato, é possível a obtenção de bons resultados sem se apelar ao reducionismo, mesmo considerando a ampla diversidade de perfis de estudantes.

### 3.2 DAS ABORDAGENS

Devido às limitações e especificidades da EJA, há que se encontrar, em aula, um difícil equilíbrio entre a profundidade conceitual e a coloquialidade. Se, de um lado, ao aprofundarem-se demasiadamente os conteúdos corre-se o risco de impossibilitar o entendimento, o que colaboraria com o abandono escolar<sup>57</sup>, de outro, não se pode desviar da busca pelo aprofundamento crítico, tão caro à filosofia. De um modo ou de outro a filosofia como disciplina do ensino médio sairia descredenciada.

Diante desse problema, adotou-se um percurso didático que visa proporcionar a construção do conhecimento e da percepção crítica através de uma espécie de narrativa que gradualmente avança através dos conteúdos, ao longo de todo o curso da disciplina na EJA. Neste sentido, o filósofo brasileiro, e autor de livros didáticos, Sílvio Gallo é um dos nomes de maior importância para a organização e sustentação didático-pedagógica desta pesquisa e da resultante intervenção prática. Assim, torna-se necessária uma digressão um tanto mais detalhada sobre a relação entre a obra de Gallo e esta intervenção prática.

Dos livros participantes do PNLD 2018-2020, o que melhor se enquadra na proposta didática desta pesquisa é “Filosofia: Experiência do Pensamento” (GALLO, 2016). Essa obra oferece uma perspectiva clara daquilo que se busca em termos de organização dos conteúdos estruturantes definidos pelas DCEB-F. Apesar de algumas possíveis fragilidades da obra<sup>58</sup>, a maneira fluida como o autor distribui e entrelaça os conteúdos, evitando as abordagens segmentadas e compartimentadas, quase regra entre as demais, há ali possibilidades para o planejamento de estratégias e elaboração de aulas e de material de apoio consonantes com os objetivos aqui propostos. Tome-se, por exemplo, a primeira unidade da obra, “Como pensamos?”: O primeiro capítulo consiste em uma apresentação da filosofia como modo de pensar, o papel dos conceitos e dos textos filosóficos e o problema da opinião. No segundo capítulo, “Filosofia e outras formas de pensar”, começando pelo pensamento mítico, segue pelas relações entre filosofia e religião, filosofia e senso comum e finaliza com as potências do pensamento (filosofia, arte e ciência). No

---

57 O índice de desistência na EJA é elevado, tanto no atendimento individual quanto nos coletivos, como será melhor tratado adiante.

58 Dentre elas a falta de uma abordagem mais ampla da Estética, muito embora, segundo o entendimento deste pesquisador, o mais importante desse conteúdo estruturante, a arte como potência do pensamento, esteja presente e muito bem alocada.

terceiro e último capítulo da unidade, explora as relações da filosofia com a ciência (pensamento científico da Grécia Antiga à modernidade, racionalismo e empirismo, o método e a ciência na atualidade e as críticas a ela) e com a arte (arte, criação e indústria cultural). A maneira como Gallo tece as narrativas, fluindo de um conteúdo básico para outro, desconsiderando as fronteiras dos conteúdos estruturantes, sem, no entanto, ignorá-los, merece especial atenção. Gallo apresenta uma possibilidade espectável, que permite contemplar a filosofia em sua história, problemas, conceitos e debates de modo abrangente, e que pode ser adaptada, às severas limitações impostas pela exiguidade da carga horária disponível para disciplina na EJA.

A presente proposta de intervenção dedica-se às origens da filosofia, tema alocado no conteúdo estruturante Mito e Filosofia (o primeiro conteúdo estruturante das DCEB-F). Esse tema é integrante da primeira unidade, tanto na obra de Gallo quanto nesta intervenção prática. Nesse contexto, apresenta-se a seguinte sugestão de organização para essa primeira unidade<sup>59</sup>, na qual inserem-se as práticas aqui propostas:

#### Unidade I

1. O que é filosofia?
2. Origens da filosofia
  - a) O Egito e a filosofia.
  - b) A Grécia e a filosofia
3. Formas de pensar
  - a) Filosofia e opinião
  - b) O mito
  - c) As potências do pensamento
    - i. Filosofia
    - ii. Arte
      - Estética e arte
      - Arte e conhecimento
      - Arte e cultura

Embora para essa disposição, tenham sido elaborados cinco textos, é importante reiterar que o escopo da proposta de intervenção prática limite-se às

---

<sup>59</sup> A disciplina de filosofia na EJA do CEAD Polo Poty Lazzarotto é oferecida em quatro unidades de 16:00 horas-aula.

origens da filosofia, o que é tratado nos textos II e III. Contudo, é indispensável o planejamento da Unidade I, integralmente, visando a distribuição dos conteúdos previstos e o melhor aproveitamento da carga horária. Importa, então, analisar os tópicos citados acima:

**1. O que é a filosofia?** – Trata-se, possivelmente, do primeiro contato dos/as estudantes com a filosofia e, portanto, talvez à exceção do professor ou da professora, nenhum dos/as presentes saiba do que se trata. Há, inclusive, um senso comum de que a disciplina se resume a interpretação de textos e, não raro, entre estudantes da EJA, diz-se dela “fisolofia”.

A intenção da pergunta-título é abrir a busca pelo entendimento de que há uma especificidade filosófica, um modo particular de se observar e pensar, que não se resume a um simples enunciado, tanto pela amplitude dessa área de conhecimento quanto por se tratar de processo contínuo de construção, e que, portanto, é sempre uma busca por respostas que pode nunca encontrar termo. Além disso, a filosofia distingue-se das ciências por seu caráter essencialmente especulativo e não experimental.

**2. Origens da filosofia** – Ao se falar sobre as origens da filosofia, não se pode desconsiderar a importância do processo de constituição dessa área de conhecimento. A filosofia, desde suas longínquas e nebulosas origens até nossos dias, mostra-se como processo em andamento, de tal modo que os pensamentos produzidos em um dado momento de sua evolução poderiam, não fosse unicamente por questões históricas, ser destituídos de seu *status* filosófico, diante de um novo modo de se pensar o mundo em um novo momento. Ou seja: Não fosse por se tratar de um mesmo processo histórico, a produção dos pensadores gregos ou dos medievais, por exemplo, poderia ser atualmente questionada como filosófica, devido a algumas características contemporâneas do fazer filosófico.

Assim, inicia-se o segundo tópico da unidade com os antecedentes ao surgimento de um modo dito particularmente grego de perguntar pela origem de todas as coisas, demonstrando que a filosofia como a entendemos é resultado de um extenso histórico de avanço do conhecimento, que se deu ao longo de milhares de anos e que envolveu diversas culturas. No contexto desta dissertação, isso será feito através da desconstrução da criação autóctone da filosofia na Grécia, o que remete a culturas anteriores aos helenos, com especial atenção às relações estabelecidas entre os sábios gregos e as escolas egípcias. Como será visto

adiante, a comparação das narrativas oferecidas nos livros didáticos com a apresentada pelos textos aqui propostos já se apresenta como uma provocação a questionamentos posteriores, como ideologia e epistemicídio, p.ex.

**3. Formas de pensar** – Inicia-se com a contraposição do pensamento filosófico à opinião, o que, neste ponto, consiste em concluir a partir da discussão já iniciada em “O que é filosofia?”, uma vez que o pensamento filosófico já foi apresentado naquele tópico, bastando assim discutir o problema da opinião e apresentar o pensamento científico e o filosófico como oposições a ela.

Também o mito é uma forma de pensar. O primeiro “sistema” para humanidade dar sentido a si mesma e ao mundo, é abordado sob a perspectiva das potências do pensamento. Além do mito como apólogo, fábula, explicação para o que não pode ser compreendido, etc., pode-se associar o aspecto ficcional e moralizante das mitologias antigas a nossas justificativas contemporâneas para determinadas verdades e valores a partir de eventos cujas narrativas apresentam falhas lógicas e lacunas para as quais muitas das vezes nos tornamos insensíveis. Pode-se demonstrar como essa insensibilidade se dá pela naturalização, pelo hábito, senso comum, preconceitos ou até mesmo pela recusa ao pensar criticamente (como, por exemplo, no caso da afirmação da superioridade de homens sobre mulheres ou de uma cultura sobre outra, o mito do progresso, a naturalidade da propriedade privada e da miséria, etc. Todos aspectos que podem ser lançados como provocações para estudos em conteúdos posteriores, como em Ética, Filosofia Política e Filosofia da Ciência, p.ex.).

E, após o mito, o pensar criticamente leva às potências do pensamento: Arte, filosofia e ciência. A entrada nesses conteúdos consiste em uma explanação introdutória sobre o caráter instigante da filosofia, da arte e da ciência e a natureza dogmática do mito. O estudo da filosofia, a primeira potência do pensamento a ser abordada, baseia-se em retomar os particulares desta e do mito, já abordados anteriormente, estabelecendo-se a aproximação (quanto à busca naturalmente humana por compreensão do mundo e de si mesma) e o afastamento (no que se refere ao uso da razão e da criticidade), para que se perceba por que o mito não é uma potência do pensamento.

A arte, próxima potência a ser explorada, pode seguir os caminhos do conteúdo Estética com os quais professores e professoras já tenham familiaridade. No entanto, propõe-se finalizar, havendo disponibilidade de tempo, com o texto V, a

partir do qual se pode lançar questões como, por exemplo, se há apelo estético quando não se conhecem os conceitos estéticos. A investigação provocada pelo problema levará à revisão de conceitos e categorias estudados no conteúdo estruturante Estética, para que se possa refletir sobre as argumentações e a conclusão do texto. Encerra-se, assim, a primeira unidade.

A ciência, última das potências do pensamento, está, nesse modelo, alocada na Unidade II. A partir dessa potência, pode-se adentrar à Filosofia da Ciência e, em seguida, à Teoria do Conhecimento. Assim, aborda-se a ciência através do pensamento e método científicos e críticas à ciência, que são, conforme as DCEB-F, temas relativos ao conteúdo estruturante Filosofia da Ciência.

Na Unidade II pode-se também estudar, por exemplo, o epistemicídio, proposto como conteúdo específico de Filosofia da Ciência, apoiando-se em importantes pesquisadores e pesquisadoras, como o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e a filósofa brasileira Aparecida Sueli Carneiro. Nessa perspectiva, pode-se retomar a discussão sobre a origem grega da filosofia, através da reflexão sobre o porquê da filosofia ser compreendida a partir dessa tradição; colocando-se, além disso, o problema da negação do outro, tema que pode ser retomado no conteúdo estruturante Ética (Unidade III) e novamente em Filosofia Política (Unidade IV). Da mesma forma, pode-se inserir uma abordagem sobre a colonialidade em Filosofia Política, no contexto de ideologia, remetendo-se ao epistemicídio, que dialoga com os textos II e III (pode-se discutir as forças envolvidas na autenticação da versão eurocentrada da origem da filosofia e o papel periférico dado às outras culturas em toda a história da humanidade).

Essas correlações entre os conteúdos podem ser visualizadas no mapa disponível no apêndice 1, que contém proposta de distribuição dos conteúdos nas quatro unidades aqui propostas para a EJA. O mapa indica algumas implicações dos cinco textos oferecidos sobre conteúdos de outras unidades, com detalhamento nas áreas de interesse desta dissertação. Anote-se que são apenas algumas sugestões no contexto deste trabalho, havendo ainda um grande gama de possibilidades a serem exploradas.

Como se observa, a despeito de o foco desta intervenção estar na origem da filosofia, os desdobramentos possíveis estendem-se sobre o entendimento da filosofia e do conhecimento como processos, reflexões sobre valores estabelecidos e sobre relações de poder. Ou seja, enquanto se avança pela Unidade I, estudam-se

os conteúdos estruturantes Mito e Filosofia e Estética, ao mesmo tempo em que são antecipados aspectos a serem retomados em conteúdos e unidades seguintes.

Para essa distribuição de conteúdos da primeira unidade são necessárias aproximadamente treze horas com aulas<sup>60</sup>, ficando disponíveis mais três horas-aula a serem assim distribuídas: Uma para atividade de fixação e reflexão sobre o estudado na Unidade I<sup>61</sup>, uma hora-aula para comentários posteriores à atividade e como revisão dos conteúdos para a avaliação, uma hora para a avaliação formal, preferencialmente discursiva.

Recomenda-se que as avaliações sejam feitas na última aula da unidade e que sejam devolvidas (já corrigidas) no encontro seguinte, na primeira aula da unidade que se inicia<sup>62</sup>. A discussão das questões da avaliação e das respostas esperadas ou possíveis é parte importante do processo de assimilação do que foi estudado, bem como momento privilegiado para se estabelecer a retomada e a continuidade do processo, através da unidade seguinte.

### 3.2.1 Dos textos

A carga horária disponível para a disciplina de filosofia na EJA está, dividida em quatro unidades com dezesseis horas e a cada unidade corresponde uma nota parcial a partir da respectiva avaliação. Como visto, o problema proposto, a origem da filosofia, faz parte da primeira unidade e esta dissertação traz intervenção prática construída a partir da aplicação de cinco textos, todos relativos a conteúdos da Unidade I.

Desses cinco textos, enquanto o texto I tem caráter introdutório, os textos II e III dizem diretamente respeito a esta pesquisa, pois são os que tratam da discussão proposta (os demais são complementares). Os três primeiros textos (apêndice 2) são acompanhados de sugestões de atividades e oferecidos em duas versões adicionais: Uma versão diagramada<sup>63</sup> (apêndice 3) e uma estendida

---

60 Esta pesquisa contou com doze horas-aula, pois uma hora-aula foi dedicada à realização da coleta de dados através da aplicação do questionário de entrada.

61 Apresenta-se, mais adiante, sugestão para atividade objetiva coletiva, que pode contar como parte da nota prevista para a Unidade I.

62 Obviamente não se aplica à Unidade IV, por ser a última. Nesse caso, a avaliação e a devolutiva devem ocorrer sob a mesma Unidade.

63 Trata-se de mera sugestão de diagramação, cujos grafismos foram baseados em modelo disponível para assinaturas básicas do Canva (<canva.com.br>)

(contida no apêndice 4), mais adequada ao ensino regular, que traz citações diretas, o que não acontece nas versões para aplicação.

O texto I, introdutório, tenta responder a “o que é filosofia?”, através de autores de origens diversas, com o objetivo de desenvolver, desde o início, a percepção da filosofia como uma área de conhecimento que envolve a humanidade como um todo e que também diz respeito à nossa realidade. Esse texto emprega filósofos canônicos europeus, como Deleuze, Guattari e Russell, mas também pelo africano Alphonse Elungu Pene Elungu e por brasileiros como Silvio Gallo e Renato Noguera, ressaltando que a presença de autores e autoras de origem diversa da tradicional é de grande relevância para a percepção de que a filosofia não é alheia aos problemas brasileiros e nem exclusividade de nações colonizadoras. Observe-se que, assim posto, aqui já se apresentam, alguns aspectos a serem abordados em aulas de unidades seguintes, em temas possíveis, como, por exemplo, o epistemicídio, próprio à Filosofia da Ciência (unidade II), e a colonialidade em Filosofia Política (Unidade IV) – vide apêndice 1.

Para expor os antecedentes do surgimento da filosofia entre os gregos, o texto II (“Origens da filosofia: O Egito e a filosofia”), traz, entre os autores, o português José Nunes Carreira, o congolense Théophile Obenga e o brasileiro Renato Noguera, todos contemporâneos e reconhecidos por seus trabalhos, além do clássico Heródoto, presença interessante por tratar-se de geógrafo e historiador grego discorrendo sobre seus contemporâneos. Chegando ao momento do “nascimento” grego da filosofia, cita-se Diodoro da Sicília<sup>64</sup>, que no século I a.e.c. relacionou personalidades helenas que teriam estudado no Egito: Homero, Pitágoras, Demócrito, Tales e Platão, entre outros.

O texto III (“Origens da filosofia: A Grécia e a filosofia”) apresenta uma discussão sobre a marca de origem da filosofia na Hélade, empregando os gregos Heródoto e Diodoro Sículo, o lusitano Carreira, os brasileiros Sílvio Gallo, Muniz Sodré e Renato Noguera, o afro-americano Molefi Kete Asante<sup>65</sup>, o congolense Théophile Obenga e o prussiano Nietzsche, entre outros. A versão estendida desse texto (recomendada para o ensino regular) traz citação na qual Nietzsche expõe três motivos pelos quais considera Tales de Mileto o primeiro filósofo grego

---

64 As citações de Diodoro são interessantes, dado o seu contexto, mesmo levando-se em consideração os aspectos controversos de sua obra.

65 Asante, nascido nos EUA, foi aqui expresso como afro-americano pois assim se identifica. Nasceu sob o nome de Arthur Lee Smith Jr., mas decidiu mudar de nome em 1972, aos 30 anos, por considerar o primeiro seu “nome de escravo”.

(NIETZSCHE, 2008, p. 31) e, logo a seguir dessa citação, o texto de aula oferece um reordenamento das três causas apresentadas pelo filólogo. A cuidadosa análise da citação e de seu reordenamento é importante exercício de sistematização de leitura e deve ser feita em sala de aula, independentemente da leitura prévia ou não desse texto. A sua versão reduzida (recomendado para a EJA), no entanto, não traz a citação direta, embora recomende-se o exercício. Para tanto, pode-se usar imagens da citação cujas afirmações-chave estejam destacadas (vide imagens com a citação, no apêndice 5), distribuir cópias da citação ou mesmo escrevê-la na lousa (opção menos recomendada devido ao tempo dispendido).

O texto IV ilustra o mito na antiguidade, com duas narrativas míticas: A origem do dia e da noite, segundo uma narrativa karajá, e a origem do mundo, conforme a tradição iorubá (nagô). Deve-se, ao usá-lo, tomar o cuidado de não fortalecer alguns preconceitos, como, por exemplo, o de que os mitos são característicos de culturas “atrasadas”, já que são apresentadas duas narrativas de matrizes culturais tidas erroneamente como “primitivas” (uma indígena e uma africana). Portanto, é importante e enriquecedor justapor essas narrativas à origem do mundo sob as óticas grega, romana ou nórdica, p.ex.

O último texto traz resumo de artigo do antropólogo congolense naturalizado brasileiro Kabengele Munanga, no qual este discorre sobre distinções entre a arte como representação e como presentificação. O artigo (MUNANGA, 2006) expõe, além dos preconceitos próprios ao paradigma civilizatório eurocentrado sobre as expressões artísticas africanas, a complexidade das relações entre diferentes concepções de mundo e de existência e o equívoco de se tentar entender uma produção artística não europeia a partir de filtros culturais europeus. Trata-se de texto muito rico em possibilidades, mas que demanda muitas horas-aula para ser adequadamente esmiuçado e discutido.

Assim, dos cinco textos ofertados, o texto I é introdutório e os textos II e III complementam-se e promovem discussão acerca do que marcaria a origem da filosofia, além de conterem narrativa do percurso histórico pelo qual se deu a constituição desta, o que muito bem ilustra o processo de produção de conhecimento. Os textos IV e V são complementares, no contexto da Unidade I aqui exposta; são opcionais, mas pouco recomendáveis à EJA, devido às horas-aula que demandam.

De modo sistemático e para melhor entendimento, esses textos foram assim organizados:

- A origem da filosofia está contida na Unidade I do cronograma de aulas.
- Os textos I a III são significativos a esta proposta.
- Os textos II e III complementam-se e são indispensáveis à proposta.
- Os textos IV e V são complementares e opcionais para a Unidade I.
- O apêndice 2 (textos para aplicação) contém versões menos volumosas dos textos I a III, portanto mais adequadas à EJA, e contém sugestões de atividades. Esses mesmos textos e atividades estão diagramados no apêndice 3 (textos diagramados para aplicação).
- Os textos do apêndice 4 (textos estendidos e complementares) contém os mesmos textos I a III do apêndice 2, mas em versões estendidas e sem sugestões de atividades, além dos textos IV e V, que são complementares.

É importante destacar que muito embora esta dissertação se ocupe da gênese filosófica, os textos II e III não foram elaborados para encerrarem-se em si mesmos, mas para compor uma perspectiva não eurocentrada a ser desenvolvida ao longo de todo o curso da disciplina de filosofia, nas quatro unidades previstas. Assim, a percepção da versão helenocêntrica da história tradicional da filosofia contribui para discussões posteriores, como já comentado e como se observa no mapa disponível ao final (apêndice 1).

### 3.2.2 Das aulas

A presente proposta pretende agregar, aos conteúdos tradicionais, discussões que provoquem reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento filosófico e suas implicações, ao mesmo tempo em que busca estabelecer os primeiros elementos ao questionamento sobre o silenciamento imposto aos povos vítimas do colonialismo europeu em favor da hegemonia das concepções eurocêntricas, ao evidenciar que o nascimento da filosofia foi resultado de um longo processo, do qual participaram civilizações anteriores aos helenos.

Não se trata de adicionar e impor certo volume de informações e conteúdos aos/às estudantes, para, logo em seguida, cobrá-los/as de volta em um questionário objetivo ou discursivo. O caminho que se propõe passa ao largo da intenção de formar

filósofos e filósofas profissionais. Com os textos propostos espera-se desvelar o eurocentrismo oculto nas narrativas tradicionais para o surgimento da filosofia, ao mesmo tempo em que se busca a compreensão dessa área de conhecimento como um processo iniciado em algum momento muito anterior ao advento da Hélade e que se desenrola ainda, muitos séculos depois. Adicionalmente, pode-se explorar o papel da linguagem no pensamento filosófico e a importância dos instrumentos linguísticos para o surgimento das primeiras ontologias (neste exemplo, desenvolvidos pelos egípcios, milênios antes do despertar filosófico helênico), bem como o papel essencial das enunciações. A partir disso, promove-se o contato dos/as estudantes com problemas filosóficos e algumas tentativas de respostas ou soluções, para que exercitem o pensar por si mesmos/as sobre esses problemas.

Propõe-se aulas expositivas e dialógicas, leitura coletiva e discussões dos textos aqui apresentados nos apêndices, bem como de outros da preferência de professores e professoras, e a produção de dissertações. Especificamente para a Unidade I na EJA, pode-se adotar o seguinte cronograma:

- **Aula 1:** O que é filosofia? – Leitura e análise do texto I (apêndice 2).
- **Aula 2:** A origem da filosofia – Análise do conteúdo no livro didático.
- **Aula 3:** Origens da filosofia: O Egito e a filosofia – Leitura e análise do texto II (apêndice 2 ou 3).
- **Aula 4:** Origens da filosofia: A Grécia e a filosofia – Leitura e análise do texto III (apêndice 2 ou 3).
- **Aula 5:** Origens da filosofia: Discussão sobre o papel dos instrumentos linguísticos na filosofia, análise de citação de Nietzsche sobre Tales de Mileto (texto III) ou finalização do discutido em relação à abordagem do livro didático.
- **Aula 6:** Origens da filosofia: Atividade virtual – “As câmaras de Toth”<sup>66</sup>.
- **Aula 7:** Formas de pensar: Filosofia e opinião.
- **Aula 8:** Formas de pensar: O mito – Leitura e análise do texto IV (apêndice 4).
- **Aula 9:** Formas de pensar: Potências do pensamento – A filosofia.
- **Aula 10:** Formas de pensar: Potências do pensamento – A arte.
- **Aula 11:** A arte: Estética e arte.
- **Aula 12:** A arte: Arte e conhecimento.

---

<sup>66</sup> Pequeno jogo experimental elaborado em Google Forms. Endereço encurtado: <urele.com/ascamarasdetoth>. Endereço completo: <[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfe\\_7iXDcYWfuMPwL-4S5Is7xegiuvMP35qWPztnLcf5hpQ4w/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfe_7iXDcYWfuMPwL-4S5Is7xegiuvMP35qWPztnLcf5hpQ4w/viewform)>

- **Aula 13:** A arte: Arte e cultura – Leitura e análise do texto V (apêndice 4).
- **Aula 14:** Atividades de revisão com resolução colaborativa.
- **Aula 15:** Devolução das atividades de revisão e comentários gerais sobre a atividade, como revisão para a avaliação.
- **Aula 16:** Avaliação da unidade.

Nesse cronograma as aulas 1 a 6 dão-se sobre os textos I a III, a aula 8 pode dispor do texto IV para ilustração e a aula 13 levará, opcionalmente, ao texto V. As demais aulas ficam à disposição do planejamento de cada professor ou professora. É importante destacar que o investimento de seis aulas sobre os três primeiros textos justifica-se, para além das origens da filosofia, pela apresentação de pressupostos que poderão ser retomados adiante, em Estética, Ética, Política e Filosofia da Ciência.

A aula 1 é introdutória e poderá ser realizada a partir do material de que o professor ou a professora já disponha.

Na aula 2 iniciam-se os estudos da origem da filosofia pelos livros didáticos (origem grega da filosofia, portanto), através de trabalho em grupo sobre a obra disponível na escola. Cada grupo produz uma pequena dissertação a partir da narrativa oferecida pelo livro, que será apresentada em sala para que se discuta coletivamente a gênese da filosofia. Na aula seguinte aborda-se o mesmo assunto, mas pelo texto integrante desta intervenção (“Origens da filosofia: O Egito e a filosofia”, texto II, aula 3). Espera-se, com isso, que os/as estudantes comecem a perceber a contradição entre as duas versões. Na aula seguinte (aula 4), com “Origens da filosofia: Grécia e filosofia” (texto III), retorna-se à origem grega da filosofia, desta feita com um novo olhar provocado tanto pelas abordagens das aulas anteriores quanto pelo texto III. A divergência entre as versões para a origem da filosofia pode ser retomada, em problemas posteriores, como a legitimação de determinados valores éticos e estéticos em detrimento de outros e o silenciamento epistemológico, por exemplo.

A aula 5 está reservada para eventual atraso nos trabalhos das aulas anteriores e para a sistematização do que foi estudado até ali. Pode-se, por exemplo, discutir aproximações e distanciamentos entre a versão do livro didático para a origem da filosofia e a versão dos textos II e III, apontando possíveis desdobramentos que podem ser resgatados em outros conteúdos. Mas, essa aula

também pode ser investida na discussão de expressões apresentadas nos textos II e III, na importância do aparato linguístico para a enunciação e a conceituação ou para aprofundar a análise da citação de Nietzsche acerca de Tales como o primeiro filósofo grego.

A aula 6 traz a proposta de atividade virtual: Um jogo de perguntas e respostas sobre os conteúdos abordados nos textos I a III. Em “As câmaras de Toth”, os/as estudantes são convidados/as a participarem de uma missão que se dá através de narrativa que envolve algumas divindades egípcias antigas<sup>67</sup>. Adiante-se que, na condição de experimento não previsto no projeto e adicionado no decorrer do ano letivo, o jogo cumpriu bem seu papel, provocando total engajamento dos/as estudantes e influenciando positivamente na atividade e avaliação da Unidade I, conforme depoimentos dos/as estudantes.

Sobre a leitura dos textos, atividade de grande importância, há, no mínimo, duas opções que devem ser pesadas por professores e professoras:

- Leitura dos textos em sala de aula, de modo que a turma participe ativamente do processo. A participação através de comentários no decorrer das leituras deve ser estimulada, para que a apropriação dos conhecimentos envolvidos aconteça de modo colaborativo.
- Leitura prévia dos textos: Distribui-se o texto para leitura a ser feita em casa, de modo que os/as estudantes cheguem ao encontro seguinte com algum conhecimento prévio. Esse modelo, proporciona o contato antecipado da classe com o assunto e, como a leitura já foi feita, disponibiliza mais tempo em aula para as discussões. Ressalte-se que a adesão às leituras em casa entre estudantes da EJA é baixa: 83% dos/as participantes, durante o ano letivo de 2019, admitiram não terem lido em casa nenhum dos dois textos principais (II e III), seja antes ou depois de discutidos em aula.

Não obstante esta proposta versar especificamente sobre as origens da filosofia, conteúdo que se dá nas seis primeiras aulas, seguem, para finalizar este

---

<sup>67</sup> A ideia original envolvia orixás, mais adequados/as às ambições deste trabalho, uma vez que a narrativa do jogo deveria provocar os/as estudantes para a perspectiva iorubá da origem do mundo, enquanto as questões lançadas como desafios seriam sobre aspectos presentes nos textos I e II. Contudo, na condição de experimento não previsto no projeto deste mestrado, optou-se por dispensar a necessidade de consultorias especializadas, já que orixás fazem parte de culturas vivas e suas cosmologias, o que não acontece com as divindades egípcias.

tópico, algumas orientações e sugestões que podem colaborar com o planejamento e enriquecer as discussões:

- Aula 8: Versa sobre o mito e pode ser finalizada com o texto IV, no qual figuram duas narrativas míticas, uma nagô e uma karajá, o que quebra o lugar-comum de se pensar em mitologias a partir dos contos greco-romanos ou nórdicos.
- Aula 13: Encerra a Unidade I, com arte e cultura, conteúdo que pode ser finalizado com o texto V. Esse texto proporciona possibilidades para várias discussões, como: a relação entre os conceitos e a fruição estética; se há estética sem a preocupação estética; a arte como presentificação, como representação e como mercadoria. Além dessas possibilidades há ainda uma questão interessante: a “arte de aeroporto” (mencionada pelo autor), que pode ser entendida como mercadoria, representaria a expressão contemporânea da arte na África? Essa arte ainda poderia, então, ser considerada africana?
- Aula 14: Investida em atividade objetiva (cujas respostas limitam-se a “verdadeiro ou falso”), com a finalidade de promover a resolução colaborativa para a fixação dos conteúdos – embora todas as questões sejam discutidas coletivamente, cada estudante entregará sua própria folha com as respostas. Cabe ao professor ou à professora ler cada questão para a turma, cuidar do adequado entendimento das afirmações, estimular o debate em torno das possibilidades e cuidar da organização do tempo. Recomenda-se questionar eventuais convicções durante as discussões, sem, no entanto, indicar tratar-se de uma resposta certa ou errada (a correção e os comentários ficam para a devolutiva, na aula seguinte). Aqui cabe importante anotação: Muito embora se possa supor que, de modo colaborativo, a classe toda entregará a atividade com as mesmas respostas, não é o que acontece na prática. Não obstante nesse tipo de prática seja grande o volume de acertos, há uma significativa variação nas notas, pois nem sempre a turma entra em consenso sobre as respostas. É importante destacar que o objetivo não é classificar, mas revisar os principais aspectos estudados e estimular a construção colaborativa do conhecimento. Um modelo desse questionário está disponível no apêndice 6, atentando-se para que o volume de questões empregadas

seja compatível com a disponibilidade de tempo (recomenda-se considerar dois minutos por questão).

- A aula 15 destina-se à discussão dos resultados da atividade da aula anterior. Essa devolutiva tem a dupla finalidade de rediscutir os problemas apresentados, atuando sobre incorreções e dúvidas, e concomitantemente revisar os conteúdos para a avaliação do encontro seguinte.
- A aula 16, a última da unidade, destina-se à avaliação dos conteúdos. Na presente dissertação não se oferece tal avaliação, pois esta relaciona-se diretamente aos conteúdos específicos e à metodologia avaliativa de cada docente. Contudo, recomendam-se questões que peçam pela relação de uma ideia ou conceito com outro/a, do tipo “estabeleça uma relação entre A e B”, pois exigem a compreensão de A, de B e de aproximações e/ou distanciamentos.

É importante deixar claro que cada professor e professora deve apropriar-se das propostas e adequá-las às próprias necessidades, mantendo-se em vista as características de cada turma. Ademais, o bom andamento das aulas pode variar de acordo com o conjunto das personalidades presentes em cada classe e exige avaliação atenta e constante, para que se possa reorganizar ou redirecionar as abordagens no sentido do melhor aproveitamento e de modo a se evitar a perda de preciosas horas-aula, lembrando-se que o público primário desta proposta é o de EJA.

O caminho metodológico adotado foi baseado na perspectiva deleuziana de Sílvio Gallo, que propõe a aprendizagem da filosofia como experiência do pensamento, partindo-se do problema para chegar ao conceito através de quatro etapas (GALLO 2012). Essas etapas não serão aqui discutidas em profundidade, embora caiba apresentá-las no contexto desta intervenção, mantendo-se em mente que a disciplina de filosofia no ensino médio foi aqui pensada de modo global; ou seja, foi organizada como uma peça única e não em partes independentes, com assuntos e problemas estanques, como já explicitado anteriormente.

A primeira das etapas é a sensibilização, que consiste em colocar os/as estudantes diante do problema, provocando-os/as a percebê-lo como se fosse pessoal. Essa etapa tem a finalidade de despertar a curiosidade, quebrar o lugar-comum e instigar alunos e alunas a responderem às inquietações produzidas pelo

problema, para que busquem um caminho para a solução, mesmo que não a encontrem.

Tomem-se como exemplos, no contexto desta intervenção, problemas como helenocentrismo, eurocentrismo, interesses por trás da legitimação de determinados valores (éticos e estéticos, p.ex.) e epistemicídio, todos correlatos. Colocar alunos e alunas diante desses problemas não significa apresentá-los nominando e abordando de modo estanque, comentar a existência e discorrer sobre eles para então apresentar exemplos ou modelos desconectados. Trata-se, diferentemente, de criar a predisposição, o “clima” para que a turma “sinta” o problema e, melhor ainda, perceba ao longo do curso as correlações entre problemas. Deve-se apresentar, desde os primeiros encontros, elementos que os constituem e construir gradativamente a percepção e o entendimento das correlações entre algumas das diversas indagações com os quais se depararão. Um exemplo de sensibilização está proposto no cronograma apresentado anteriormente, para as aulas 2 a 4, sobre a origem da filosofia. Os questionamentos daí surgidos serão retomados em aulas dos conteúdos de Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética, como já descrito anteriormente e como se pode visualizar através do mapa disponível como primeiro apêndice desta dissertação<sup>68</sup>.

Para o primeiro ano do ensino médio regular, promover uma análise, em grupos, das referências bibliográficas de um livro didático pode ser outro bom exemplo de processo de sensibilização: A partir do livro didático disponível na escola, cada grupo fica responsável por um segmento das referências bibliográficas, para levantar quantos autores e quantas autoras constam por continente. Para esse levantamento é necessária conexão com a internet e, portanto, deve ser realizado no laboratório de informática da escola ou mesmo em sala de aula através dos telefones celulares. Uma vez que as bibliografias dos livros didáticos costumam ser volumosas, pode-se optar por uma apreciação por amostragem, definindo-se, por exemplo, um ou dois capítulos (se as referências estiverem assim distribuídas) ou mesmo definirem-se intervalos aleatoriamente selecionados das referências. Considerando-se uma turma distribuída em dez grupos, se cada grupo pesquisar dez nomes, somam-se cem autorias, volume suficiente para ter-se uma ideia da composição: Quantos homens, quantas mulheres, quantos/as em cada continente?

---

<sup>68</sup> Vale lembrar que esse mapa não apresenta todas as possibilidades de correlações entre problemas; limita-se a algumas perspectivas em relação aos textos propostos nesta pesquisa, notadamente os textos II e III.

Após a finalização dos levantamentos, os grupos apresentam seus resultados à turma e o professor ou professora registra os dados no quadro, para que a classe toda possa visualizar. A partir da “tabulação” pode-se constatar com facilidade a predominância de homens europeus, em diversas áreas de conhecimento, o que traz à tona o problema da invisibilidade de gênero e étnico-racial na produção de conhecimento, não só na história das sociedades antigas, mas também nas sociedades contemporâneas.

Na EJA a aplicação desse exercício de sensibilização pode tornar-se problemática, devido à pequena carga horária disponível, muito embora não haja impedimentos. É de fato um exercício recomendável, mas que exige revisão do planejamento proposto anteriormente.

Nesse ponto inicia-se, quase que automaticamente, a problematização, pois os/as estudantes já estarão, espera-se, questionando as discrepâncias encontradas. Cabe, então, ao professor ou à professora ajudar a turma a elaborar esses questionamentos, por exemplo, na forma de uma pergunta a se buscar responder ao longo do curso<sup>69</sup>. A problematização consiste, basicamente, em colocar em evidência o que foi “sentido” na sensibilização; ou seja, colocar a questão motora, a pergunta a ser respondida.

A investigação, terceira e mais longa das quatro etapas, consiste na busca de elementos para a construção de soluções às indagações ou que ofereçam pistas para algum caminho possível. É nessa etapa que se vai aos textos filosóficos ou de caráter filosófico para explorar autores, autoras, temas e soluções apresentadas ao longo da história, na busca de elementos que possam auxiliar na busca de respostas. No contexto desta intervenção, a investigação ocorrerá ao longo de todo o curso, na medida em que, a cada etapa, novos questionamentos somam-se aos anteriores. Assim, o tratamento dado aos textos II e III oferece elementos iniciais a esse processo de construção.

Na etapa de conceituação materializa-se o resultado da investigação impulsionada pela problematização. É importante comentar que não se deve esperar que a relação estabelecida entre cada estudante e os textos seja a mesma para todos/as. O contato de cada um e de cada uma com as produções filosóficas deve proporcionar que “sintonizem-se”, mesmo que em níveis diversos, com os autores,

---

<sup>69</sup> Mais uma vez se destaca que nesta proposta, voltada especialmente à EJA, a disciplina foi pensada de modo que problemas, soluções e autorias correlacionem-se por todo o curso da disciplina.

as autoras e respostas destes/as aos problemas enfrentados. Ou, como expressa Gallo, que cada estudante seja capaz de pensar por si mesmo/a aquilo que já foi pensado (GALLO, 2012). Essa etapa é marcada em sala de aula pelas atividades e produções de textos, que têm o objetivo de organizar e sistematizar os resultados das investigações, de modo que não se percam. E aqui vale salientar que se deve manter tanto as discussões quanto as proposições dos/as estudantes em conformidade com os autores e as autoras explorados/as, tomando-se cuidado para não cair em achismos ou divagações personalistas e de senso comum.

Como as turmas nas quais se aplicou esta intervenção foram oferecidas durante o ano, uma após a outra, foi possível proceder ao experimento durante todo o período letivo: Após a aplicação na primeira turma, pôde-se avaliar os resultados e a necessidade de revisões ou alterações relativas às estratégias, planos de aula e material de apoio, para, então, experimentar o material já revisado, na turma seguinte. Durante o ano letivo, foram, então, seis grupos testados.

### 3.3 DA COLETA DE DADOS

Parte importante da presente pesquisa, com a finalidade de mensurar o aproveitamento dos estudos feitos em aula, os avanços das percepções particulares de mundo (especialmente em sentido ético, estético e político) e a superação de alguns preconceitos em relação à África e à história da produção de conhecimento, a coleta de dados foi aplicada durante todo o ano letivo de 2019, junto às seis turmas de filosofia do período noturno.

Uma vez que se trata de avaliação de processos cognitivos em um ambiente escolar, pesquisas quantitativas mostram-se insuficientes, pois desconsideram as particularidades envolvidas; mas, também as pesquisas qualitativas podem ser inadequadas, devido às subjetividades envolvidas, além das afetividades, tanto do pesquisador com seu objeto de estudos quanto dos/as estudantes em relação à disciplina ou mesmo ao professor. Assim, na tentativa de reduzir essas limitações e evitar contaminações, adotou-se como estratégia a combinação de pesquisa quantitativa e qualitativa.

- Pesquisa quantitativa – Cada uma das classes foi submetida, no primeiro dia de aula, a um questionário de entrada, com dupla finalidade: i) Traçar o perfil

de alunos e alunas que participaram do processo durante o ano de 2019, através de questões que exploraram a autopercepção étnico-racial, e, através de questões de controle, avaliar noções prévias relativas ao continente africano, sua história, culturas e conhecimentos. Ao final do curso, novo questionário, de saída, contendo as mesmas questões de controle, para comparação objetiva, além de novas perguntas para análise qualitativa.

- Pesquisa qualitativa – O questionário de saída, a que foram submetidos/as ao final do curso, trouxe uma série de questões discursivas, nas quais alunos e alunas tiveram que descrever tanto os próprios progressos, quanto avaliar as aulas e os materiais de apoio. No encontro seguinte, após a última avaliação, realizaram-se entrevistas nas quais os/as estudantes foram convidados/as a comentar aspectos dos conteúdos, abordagens e materiais.

Para tanto, foram elaborados um questionário de entrada, um de saída e uma entrevista, além de questões específicas nas avaliações dos conteúdos propostos. A aplicação de dois questionários para a coleta de dados, um no início da disciplina de filosofia e outro ao final, visa a comparação da percepção que os/as estudantes detém, antes e após a disciplina, motivo pelo qual o questionário de saída repete as doze questões do formulário de entrada<sup>70</sup>. Além dessas questões de controle, o formulário de saída adiciona cinco perguntas discursivas, para análise qualitativa dos resultados. Uma das questões desse formulário tem o objetivo de avaliar a capacidade de lidar com enunciados e problemas lógicos simples.

Observe-se que, muito embora esta proposta esteja fundeada nas origens da filosofia, estudo que se dá logo nas primeiras aulas, o questionário de saída foi apresentado apenas ao encerramento da disciplina e não na conclusão do tema motor desta pesquisa ou mesmo ao final da primeira unidade. Isso porque, vale lembrar, além do estudo da gênese filosófica, este trabalho é movido pela quebra do pensamento eurocentrado e pela apresentação de instrumentos que proporcionem reflexões sobre problemas como das relações entre conhecimento e poder. Além disso, como se trata de um processo de construção, considerou-se adequado, por

<sup>70</sup> Essas doze questões versam sobre autopercepção étnico-racial, origem familiar e conhecimentos prévios acerca de contribuições africanas para a filosofia e a produção de conhecimento. Composto de questões objetivas, que proporcionam uma visão geral quantitativa, e discursivas, para a análise qualitativa.

Ambos os formulários contém questões copiadas ou adaptadas de formulário de pesquisa do IBGE, disponível em:

<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos\\_de\\_coleta/doc2710.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc2710.pdf)>

coerência com a proposta, a aplicação do segundo questionário ao final de tal processo escolar.

Além dos formulários contendo questões objetivas e discursivas, os/as estudantes foram, ao final da disciplina, convidados/as a participar de entrevista, com a finalidade de promover a melhor exposição das próprias percepções, de modo livre e espontâneo.

Nas páginas seguintes estão registradas algumas considerações acerca da aplicação dos questionários e das entrevistas, com a apresentação de alguns dados relevantes coletados e suas análises.

### 3.3.1 Da aplicação dos questionários

Ao longo do ano letivo de 2019 o CEAD Polo Poty Lazzarotto ofertou 12 turmas para a disciplina de filosofia, sendo metade no período noturno, nas quais aconteceu esta intervenção prática. As 6 turmas noturnas, totalizadas ao final do ano, apresentaram os seguintes números: Dos 111 inscritos no curso, 65 concluíram (59%), 38 desistiram (34%) e 8 estudantes migraram para outras turmas de filosofia ou outras disciplinas (7%).

Logo de início, destaca-se o alto índice de desistências: 34% dos/as estudantes que iniciaram a disciplina de filosofia desistiram. Conforme já mencionado anteriormente, há uma série de fatores externos à escola que levam à evasão no ensino regular e muitas delas se aplicam também à EJA, como é o caso do custo do transporte coletivo, que impacta significativamente no orçamento doméstico, e problemas de saúde ou familiares. Mas, entre adultos e adultas há dificuldades adicionais, como incompatibilidade dos horários de aula em relação a atividades profissionais<sup>71</sup>, que contribuíram sobremaneira com a evasão. Há ainda os exames oficiais, como os Exames Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Exames de EJA<sup>72</sup>) ou ENEM, cujas aprovações são percebidas em sala de aula

---

71 Durante 2019 as aulas de filosofia aconteceram das 18:00 às 19:40, o que, para muitos/as mostrou-se inviável, devido aos horários de saída do trabalho. Em um rápido e informal levantamento realizado com outros/as professores e professoras da escola, constatou-se que, das 38 desistências em filosofia, pelo menos 16 resultaram de mudanças nas prioridades dos/as próprios/as estudantes.

72 Os Exames de EJA, também conhecidos como "Provões", são oferecidos pela SEED-PR e acontecem, todos os anos, em duas etapas online realizadas presencialmente nos laboratórios de informática das escolas credenciadas. Através deles, pode-se obter aprovação em disciplinas isoladas ou a certificação do ensino fundamental (com a exigência de 15 anos de idade completos) ou médio (com o mínimo de 18 anos completos).

como desistências, uma vez que esses dados não são compilados automaticamente pelo sistema de registro e acompanhamento escolar<sup>73</sup>. Além dos/as desistentes, houve estudantes que, por motivos diversos, optaram por migrar da oferta coletiva para a individual ou que solicitaram remanejamento para outros coletivos de filosofia, oferecidos pela manhã.

Somando-se alunos e alunas que iniciaram a disciplina de filosofia nos coletivos noturnos mas não concluíram ali, por desistência ou por remanejamento, houve 41% de baixas, o que, por si só, já representaria importante perda de dados, uma vez que estudantes que participaram da coleta de entrada não estavam na coleta de saída. O inverso também ocorreu, com estudantes que ingressaram tardiamente (ou seja, entraram na turma após as coletas iniciais): participaram da coleta de saída, sem terem respondido à pesquisa na entrada.

Nos casos de ingresso tardio, havia, sem dúvida, a possibilidade de se entregar o formulário de entrada para que os/as estudantes respondessem em casa e o trouxessem posteriormente, ou mesmo o respondessem *online*<sup>74</sup>, especialmente nos casos de entrada ainda no início, no segundo ou terceiro encontros. Contudo, mesmo nesse prazo, os/as estudantes já tomariam contato com conteúdos significativos à pesquisa, o que poderia influenciar no levantamento dos conhecimentos prévios, contaminando as respostas e comprometendo a análise comparativa. Havendo, ademais, o risco de se “colar” em algumas ou em todas as questões, optou-se por distribuir os questionários apenas aos/às presentes no primeiro encontro, considerando-se que, assim, mesmo contando com menor volume de participações, o levantamento apresentaria dados mais confiáveis. O mesmo se aplicando aos formulários de saída.

Apesar de terem-se inscrito 111 estudantes nas turmas de filosofia noturnas (média de 18,5 alunos/as por turma), nem todos/as participaram dos questionários de entrada e de saída, de acordo com o exposto anteriormente. Do total de estudantes inscritos na disciplina de filosofia à noite, apenas 30 participaram da tomada inicial de dados e 24 estavam presentes no último encontro, o que expõe um

---

73 Os dados relativos a aprovações em exames oficiais são “puxados” a pedido dos/as próprios/as estudantes; isto é, são coletados de outros sistemas oficiais de registro, mediante solicitação de cada estudante, o que, não raro, acontece apenas ao final da etapa de ensino, quando estes/as requerem a conclusão e a emissão do histórico escolar. Assim, um/a aluno/a que não comparece mais às aulas é registrado pelo/a professor/a como desistente, mas pode ser o caso de aprovação em algum desses exames.

74 Ambos os questionários foram disponibilizados para preenchimento *online*, no Google Forms. No formulário impresso constou o endereço, via código QR.

aproveitamento significativamente baixo. Ademais, apenas 16 estudantes (14,4%) participaram tanto do questionário de entrada quanto de saída, o que comprometeu ainda mais a consistência dos dados coletados. Mesmo assim, para que fosse possível a análise comparativa, foram considerados apenas os formulários dos/as 16 estudantes que responderam a ambos os questionários.

Uma vez, então, que o volume de coletas válidas para a análise comparativa ficou reduzido, os dados coletados deixaram de ser vistos como expressão do conjunto das turmas, em lote, para serem analisados na condição de amostragem, cujos dados foram, então, tratados como indicadores. No entanto, a despeito da perda da consistência que o maior volume de dados proporcionaria, há ao menos um ponto a favor da amostragem: A possibilidade de análises personalizadas das respostas oferecidas.

No intuito de acrescentar subsídios às apreciações, após o preenchimento dos questionários de saída, os/as presentes foram convidados/as a participar de entrevistas gravadas, nas quais responderam a três perguntas acerca da evolução dos próprios conhecimentos sobre o papel da África na história da humanidade e do conhecimento, sobre a superação de preconceitos em relação aos povos africanos, além de comentários gerais sobre as abordagens em aula e o material empregado. Novamente contando com baixo engajamento, participaram das entrevistas apenas 10 estudantes:

- 7 na primeira entrevista, que foi realizada em grupo, o que facilitou a gravação, pois ocorreu ao final do último encontro, quando os/as voluntários/as estavam presentes. Contudo, a opção mostrou-se inadequada, pois apenas 3 participantes expressaram-se efetivamente, enquanto, os/as demais apenas anuíam.
- 3 entrevistas individuais, das quais participaram 2 estudantes da última turma e 1 da penúltima.
- Nas demais turmas não houve voluntários/as para a entrevista.

### 3.3.2 Dos resultados observados

Considerando-se apenas os formulários de estudantes que participaram tanto da coleta de dados realizada no início quanto ao final do curso, muito embora a autopercepção étnico-racial tenha-se mantido estável entre aqueles/as que se

consideraram brancos/as (50%, tanto no primeiro quanto no segundo questionário), o mesmo não se deu entre pardos/as, negros/as e afrodescendentes: No início do curso eram 31,3% de pardos/as e recuaram para 25% ao final; por outro lado, na chegada ao curso nenhum/a dos/as presentes considerou-se afrodescendente ou negro/a, enquanto ao final foram 12,5%. Ou seja, pode-se inferir que houve uma reavaliação da própria identificação étnico-racial, o que pode ter sido estimulado por aspectos estéticos e políticos estudados. Isso demonstraria que as discussões aqui propostas podem de fato colaborar para uma mudança da percepção étnico-racial e do papel desses/as cidadãos e cidadãs na sociedade. Observou-se também, uma considerável alteração na percepção da influência étnico-racial na vida das pessoas no Brasil: À entrada 68,7% consideravam que no Brasil a vida das pessoas é influenciada por sua cor ou raça e na saída 81,2% consideraram que sim.

Quanto à participação africana na história do conhecimento, em uma análise quantitativa inicial, observou-se evolução na percepção da participação africana, uma vez que 56,2% dos/as estudantes consideraram, na entrada, que povos africanos contribuíram, pouco ou muito, para a produção de conhecimento, enquanto na saída computou-se 62,5%. Considerando apenas contribuições muito importantes, enquanto na entrada 31,2% afirmaram que povos africanos participaram e contribuíram de modo significativo para a produção de conhecimento ao longo da história das civilizações, na saída foram 43,7%. Na entrada, aqueles/as que não sabiam responder ou que retornaram a questão em branco somaram 43,8%, contra 37,6% na saída.

Ainda sobre as contribuições africanas para a história da filosofia e do conhecimento, dois exemplos de participações que expõem claramente as disparidades típicas de uma classe de EJA:

- Um estudante A, que na entrada mencionou a origem africana da humanidade (e fez também alusão à escravidão) respondeu na saída com a busca estrangeira de conhecimentos filosóficos na África. Trata-se de aluno relativamente jovem, com boa capacidade para aprender e lidar com novas perspectivas e, assim sendo, o conhecimento de teorias sobre a África como berço da humanidade pode ser resultante das disciplinas de geografia e história, ambas por ele concluídas antes de ingressar em filosofia. Pode-se supor que, com esta disciplina, tenha agregado informações sobre as origens, oferecendo, na saída, resposta contextualizada com os conteúdos estudados,

o que, sem dúvida, é muito positivo, já que o estudante adequou sua resposta ao contexto da disciplina que o indagou.

- Por outro lado, uma aluna B poderia ser considerada a antítese do estudante A: Grandes dificuldades para leitura e escrita e em acompanhar raciocínios especulativos, além de seriamente comprometida no tocante à confiança na própria capacidade de aprender. Ainda assim, havia optado por “não sei responder” na entrada e por “houve contribuições muito importantes”, na saída. Mencionou o trabalho escravo e “cavando ouro para seus senhores”, em referência à aula na qual se explicou, no contexto do epistemicídio (Unidade II, Filosofia da Ciência), o conhecimento africano das técnicas de mineração subterrânea. Ou seja, muito embora um dos objetivos desta proposta seja a superação da relação África/escravidão, não se pode desconsiderar a evolução da estudante, dentro das próprias possibilidades.

Diante das respostas discursivas, observa-se que as menções ou referências à escravidão sofreram leve queda: Constavam em 25% das respostas à entrada e em 18,7% na saída. Por outro lado, menções à resistência e à superação estavam em 12,5% das respostas e desapareceram na saída. Muito embora esse particular possa desencadear uma série de questionamentos e até exija uma análise psicossocial, o que estaria além desta dissertação, pode-se considerar como possibilidade que a menção ou referência a movimentos de resistência negra à escravidão estejam associados à dominação e à escravidão que os provocam. Nesse raciocínio, não haver mais alusões a ações de oposição pode indicar superação da associação da imagem da África à escravidão. Esse entendimento é reforçado pela considerável evolução nas menções à produção de conhecimentos, da mesma forma que se reduziram aspectos culturais (não obstante haja, na saída, uma alusão à religiosidade). Isso pode indicar importante avanço, considerando-se que o estereótipo de negros e negras é comumente associado a capacidades não intelectuais, pouco racionais e essencialmente emocionais (como futebol e dança, por exemplo). Assim, observa-se evolução no entendimento do papel dos povos africanos na história do conhecimento. Contudo, a fim de melhor avaliar tal evolução, deve-se considerar também o que expressam os/as estudantes sobre o próprio aprendizado. Para tanto, o questionário de saída apresentou questões discursivas

que versam especificamente sobre a percepção da intervenção prática pelos/as estudantes.

O questionário de saída trouxe 5 questões adicionais (2 objetivas e 3 discursivas) e a partir deste ponto a análise não será mais comparativa. Portanto, serão computados os 24 questionários de saída retornados, iniciando-se pelos dados objetivos: 66,7% dos/as participantes apontaram que a disciplina de filosofia contribuiu com a melhora da percepção do protagonismo africano na história humana, nas ciências e na filosofia, enquanto 29,2% dos/as partícipes deixaram em branco ou não souberam responder. Esses resultados demonstram que, do ponto de vista dos/as próprios/as estudantes, houve grande avanço no conhecimento acerca de aspectos culturais africanos e sobre a participação africana na produção de conhecimento.

As respostas à questão 14 demonstraram também um avanço importante no que se refere à autopercepção da superação de preconceitos em relação a culturas africanas e sobre a produção de conhecimentos a partir da África: 58,3% afirmaram terem superado preconceitos, enquanto 33,3% não sabiam responder ou não responderam. Há que se considerar um distanciamento entre o imaginar-se ter superado preconceitos e tê-los efetivamente superado, dado que estes podem estar por demais enraizados para serem conscientemente percebidos, seja na esfera dos julgamentos ou comportamentos particulares seja no âmbito das ações coletivas.

A questão 15 do questionário de saída, “comente algumas alterações em sua forma de ver as culturas africanas e a participação destas na produção de conhecimento para a humanidade”, tinha o objetivo de “pôr à prova” as afirmações objetivas de avanços no conhecimento relativo ao escopo desta pesquisa. Essa questão obteve 8,3% de respostas “não sei responder” e mais 50% retornaram em branco; ou seja, embora 66,7% dos/as estudantes afirmem ter melhorado o entendimento da importância de povos africanos para o conhecimento, mais da metade não soube ou não quis especificar no que consistem tais melhoras. Contudo, 37,5% das respostas apontaram, ainda que genericamente, para uma alteração no modo como passaram a compreender a participação de povos africanos na história humana, o que pode ser assim ilustrado (*ipsis litteris*): “Acredito que após o estudo da filosofia, comecei a ver a cultura africana de modo diferente e muito mais participativa para a sociedade do que a igreja” ou “de não ver eles mais como um povo tão ignorante mas que não tinham escolhas de viver tão livres para serem o

que sonham Sem medo e preconceitos dos outros” ou ainda “Sempre vi os africanos como uma raça guerreira só não sabia que a origem da filosofia teria vindo de lá a mais de 2.000 anos antes de Cristo”. Uma resposta continha apenas “capueira”, da aluna B, comentada anteriormente.

A última questão consistiu em convite a comentários livres acerca das “abordagens feitas em aula sobre as contribuições africanas para o conhecimento e a filosofia”. Dos 24 questionários de saída, metade retornou respondida, tanto contemplando o que se pedia quanto elogiando o professor ou a disciplina. Observa-se grande surpresa com relação à disciplina e a perspectivas que esta pode proporcionar à vida diária, o que é compreensível, já que, de modo geral, não dispunham sequer de noção do que fosse. Contudo, talvez até pelas limitações em leitura, as respostas pouco acrescentaram no tocante à intervenção prática.

A percepção geral de avanços significativos em relação a um novo entendimento do papel de culturas africanas para a história humana e do conhecimento, e sua conseqüente ressignificação, é endossada pelo teor das respostas às entrevistas, nas quais destacam-se os depoimentos de reconhecimento tanto dos povos africanos quanto do papel da filosofia.

Além dos questionários para coleta de dados e das entrevistas, também os resultados das avaliações que finalizaram cada unidade demonstraram boa compreensão da história e da produção de conhecimento como uma construção necessária e coletiva. No contexto desta pesquisa, os resultados das avaliações demonstram boa assimilação dos problemas discutidos ao longo do curso e de suas correlações. Mais especificamente no que tange o objeto desta dissertação, as discussões sobre as origens da filosofia contribuíram para estudos posteriores e as turmas conseguiram estabelecer algumas correlações significativas. Apesar da diversidade de perfis das turmas, 82% das notas ficaram entre 6,5 e 7,5, com apenas 6 estudantes, ao longo do ano, necessitando de recuperação por insuficiência de rendimento<sup>75</sup>.

---

75 No Estado do Paraná, a nota mínima exigida por unidade é 6,0.

#### 4 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras dificuldades ao se perguntar pela possibilidade de uma filosofia a partir do continente africano é estabelecer o que é filosofia e o que caracterizaria, então, uma filosofia africana. Ao se tentar resolver essas questões chega-se à conclusão de que as delimitações da filosofia de fato não apresentam elementos suficientes para a exclusão de racionalidades distintas das de gênese europeia, podendo encarar-se o conflito que daí surge como uma questão de paradigma de racionalidade sustentado por interesses diversos, dentre os quais controle e poder. Mesmo o problema do que seria uma filosofia africana gera grandes discussões, envolvendo tanto a noção de filosofia quanto de “africana”.

Contudo, este trabalho não se propôs a discutir esses conceitos, mas empregar os debates a esse respeito como ponto de partida para reflexões sobre os caminhos e interesses ocultos sob a justificativa do conhecimento; demonstrando, inclusive, que questionamentos sobre o lado obscuro da legitimação de determinados conhecimentos só podem ser feitos à luz também de conhecimento. A partir de indagações como essas, que, no âmbito desta dissertação, são movidas em aula desde o estudo das origens da filosofia, buscou-se colaborar com a promoção de movimento na direção da legitimidade e da representatividade de povos africanos para a história humana, através de uma narrativa alternativa às origens desta área de conhecimento.

É necessário que se pense sobre as discussões acerca do que seria uma filosofia africana, mas também sobre as especificidades da própria filosofia, para que se possa vislumbrar a luta pelo poder que nelas se espraia. Somente a partir da percepção de aspectos políticos envolvidos nas definições do que seja conhecimento legítimo ou mesmo do que seja a filosofia, abre-se a perspectiva de indagações sobre valores estabelecidos e interesses implicados. A partir disso, em uma atitude tipicamente filosófica, deve-se posicionar criticamente e questionar abordagens tradicionais, como foi feito aqui com a origem grega da filosofia, sobre a qual, a propósito, já se produziu conhecimento com consistência suficiente para que seja posta em dúvida e até mesmo refutada.

Há pesquisas em diversas áreas de conhecimento que colaboram decisivamente com a desconstrução da ideia de um “milagre grego” para a origem da filosofia; mas, muito embora esse milagre já não se mostre tão marcante nos

textos didáticos como em outros tempos, há ainda uma construção de narrativas que remetem, direta ou indiretamente, o nascimento da filosofia à Grécia, o que pode ser facilmente observado em uma rápida visita aos livros didáticos.

Dada a importância dos manuais nas salas de aula, procedeu-se levantamento sobre as obras distribuídas nos últimos anos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018-2020) e não se apresentaram maiores dificuldades em demonstrar o que já se poderia facilmente intuir: Do ponto de vista dos manuais, a filosofia é masculina e europeia, tanto por seu “nascimento” quanto pela sua construção desde então. E não se fez necessário muito mais do que uma passada de olhos pelas referências bibliográficas e sumários ou um folhear em busca de destaques e imagens representativas. Observou-se facilmente que a África e seus filhos e filhas estão à parte da produção de conhecimento. Justifica-se, então, a proposta de textos e práticas didáticas que apresentem narrativas que exponham de modo alternativo os antecedentes da filosofia grega, para, na sequência dos estudos em aula, discutirem-se criticamente os desdobramentos do pensamento eurocentrado, no contexto dos conteúdos estruturantes posteriores.

Para Ortega y Gasset a compreensão dos problemas atuais está diretamente vinculada ao exercício da busca pelo entendimento dos tempos idos e estudar esses eventos históricos desconectados do presente, negando-se ao processo de ao menos tentar estabelecer relações entre aqueles e os problemas de nosso tempo, não é mais do que mero exercício de memória. O filósofo espanhol defende, portanto, a necessidade de se agregar experiências passadas às discussões presentes (ORTEGA Y GASSET, 1963), sem prender-se a filosofias de outros tempos, já que nenhum sistema contém respostas definitivas (ORTEGA Y GASSET, 1963). Assim, considerando ainda que para Gallo a visita ao passado deve acontecer através de pensadores, pensadoras e textos contemporâneos/as (GALLO, 2012), o estudo da história da origem da filosofia sob uma nova perspectiva, produzida a partir de pesquisas e discussões atuais, adquire importância significativa, tanto mais quando associado a reflexões desenvolvidas em aulas de Ética, Estética, Filosofia Política e Filosofia da Ciência.

A intervenção prática apresentada baseou-se em textos e em sequências didáticas elaborados a partir de uma alternativa à versão tradicional da origem da filosofia, no intuito de contribuir com alguns passos na direção de uma perspectiva não-hegemônica e não-eurocentrada. Esta intervenção foi realizada durante o ano

letivo de 2019, em uma escola de EJA, através de quatro dos cinco textos disponíveis no apêndice, todos relativos à Unidade I: O primeiro texto tenta esclarecer o que é filosofia; os dois seguintes, os mais importantes, dedicam-se às origens dessa área de conhecimento (no Egito e na Grécia); o quarto texto expõe narrativas míticas (iorubá e karajá); o texto V (complementar à discussão estética), por tratar-se de EJA não foi aplicado, pois exigiria pelo menos uma hora-aula, o que obrigaria a uma compressão ainda maior da carga horária disponível. Contudo, pode ser incluído no ensino regular. A exploração desses textos em aula aconteceu sob uma organização, tanto de teor quanto de carga horária, que visou correlacionar conteúdos de uma unidade com outros, de unidades seguintes. O objetivo dessa organização foi otimizar o tempo disponível ao curso de filosofia, mas também tentar construir o conhecimento de modo processual e estimular o desenvolvimento da criticidade.

Uma vez aplicada a proposta de intervenção prática, levantaram-se dados comparativos entre percepções e conhecimentos anteriores e posteriores à intervenção. Esses dados, combinados com entrevistas e avaliações, indicaram evolução do entendimento de que povos africanos participaram da história da construção do conhecimento, muito embora os/as estudantes não tenham conseguido relacionar de modo consistente essas contribuições com o nascimento da filosofia. Além disso, não obstante mais da metade dos/as participantes terem afirmado a superação de preconceitos em relação à África e à sua história, a análise geral das respostas oferecidas demonstrou que não conseguiram estabelecer relações entre essas ideias. Essa observação reforça o que a experiência em sala de aula já vinha mostrando: A dificuldade que alunos e alunas têm em estabelecer relações entre aspectos distintos, como eventos, ideias ou conceitos; ou seja, os/as estudantes demonstram grande dificuldade em estabelecer aproximações ou distanciamentos entre A e B.

Contudo, a despeito dos obstáculos, observou-se ao final uma significativa evolução da percepção tanto dos problemas apresentados quanto do *eu* diante desses problemas, influenciando o modo como muitos/as passaram a olhar inclusive para si mesmos/as. Como exemplos desse movimento, pode-se mencionar o recuo, ainda que reduzido, daqueles/as que se consideravam pardos/as e aumento daqueles/as que se identificam como negros/as, além de uma melhor percepção da influência étnico-racial na vida das pessoas. Essas alterações de entendimento

podem ser em larga medida atribuídas ao processo de construção de uma nova imagem da África e de seus povos, promovida durante o curso todo da disciplina, partindo-se de discussões sobre a origem da filosofia e as relações estabelecidas entre outros conteúdos específicos aqui apresentados. Pode-se concluir que a análise crítica da história por trás da origem da filosofia bem serve de partida para discussões que se correlacionam com problemas de conteúdos posteriores da disciplina no ensino médio.

A percepção de implicações e desdobramentos pode de fato contribuir para mudanças no entendimento do mundo, mesmo que isso não aconteça com todos os indivíduos da mesma maneira e no mesmo tempo. Não seria sensato, aliás, esperar que, em apenas sessenta e quatro horas permeadas de leituras e discussões, toda uma construção ideológica, que já se transmite há séculos, fosse posta a baixo<sup>76</sup>. A proposta de construção exige compreensão de que alguns primeiros passos foram dados e que, após, cada indivíduo terá seu próprio processo para dar conta e continuidade. Entendemos que não há como impor transformação radical ao pensamento e à vida dos/as estudantes com a presunção de que se pode controlar os rumos desses processos necessariamente particulares.

Comungamos com Gallo ao defender o ensino de filosofia como um ato de “resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; e resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas” (GALLO, 2012, p. 22). Essa perspectiva, confia-se, foi satisfeita.

Assim, se os resultados observados não podem ser considerados expressão de pleno sucesso, indicam, no entanto, que o caminho pode estar correto, a despeito de haver ainda um longo percurso. Tanto mais quando se pensa a prática filosófica no ensino médio como oportunidade para “coordenadas e pistas que abrem a possibilidade de um processo, mas que não indicam o ponto de chegada nem o percurso correto para lá chegar” (GALLO, 2012, p. 90).

Aonde isso nos levará? Não há como saber de antemão; o ensinar não está sujeito ao controle absoluto. Podemos planejar, fazer previsões, apontar caminhos. Mas, aonde efetivamente chegaremos,

---

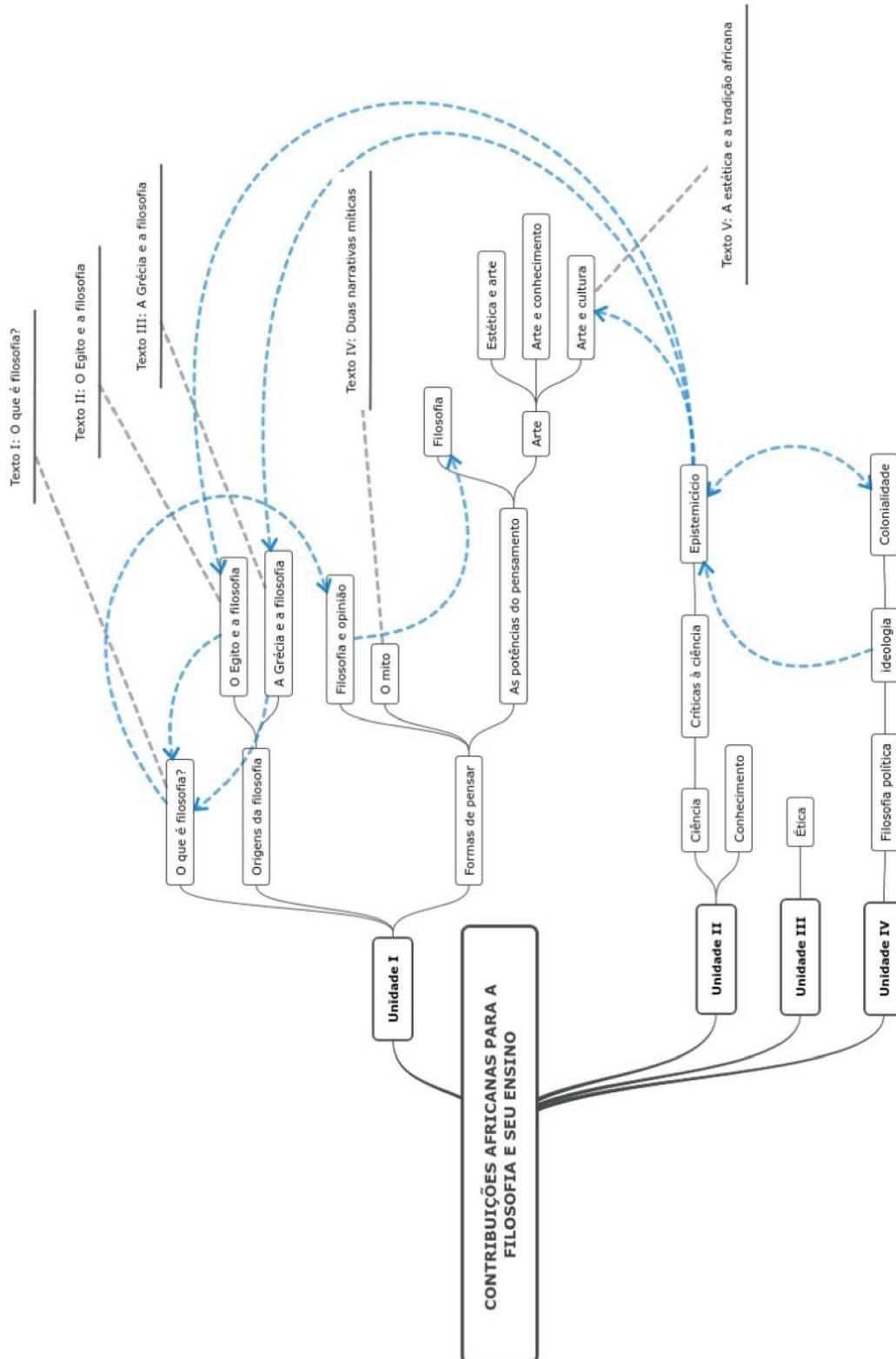
76 É importante frisar que, na escola, a tarefa de desnudar o racismo e desenvolver a consciência da importância dos povos africanos e de suas culturas para a história da humanidade não deve ser entendida como responsabilidade unicamente da filosofia. Este é, sem dúvida, um compromisso a ser assumido também nas demais disciplinas escolares.

só saberemos na chegada, e justamente aí reside o prazer da aventura filosófica. (GALLO, 2012, p. 33)

No decorrer da pesquisa, uma série de questões impuseram-se, algumas das quais tentou-se resolver ainda neste texto. Contudo, outras foram deliberadamente deixadas de lado, por exigirem esforços que inevitavelmente desviariam as atenções dos objetivos estabelecidos, como no caso de uma conceituação de filosofia africana, as relações entre modernidade, colonialismo e racismo, a importância das licenciaturas no Brasil, a formação de professores e professoras às temáticas étnico-raciais e o papel da escola na formação para a cidadania. Como aqui mesmo apontado, não faltou a consciência desses problemas, que, na verdade, merecem trabalhos à parte.

## APÊNDICE 1 – Mapa de conteúdos

Mapa com exemplos de correspondências e implicações dos textos propostos, ao longo das Unidades da disciplina de filosofia:



## APÊNDICE 2 – Textos para aplicação

### Texto I – O que é filosofia?

Filosofia é uma palavra de origem grega (*philos* + *sophia*) que significa o amor ou amizade pelo saber ou pela sabedoria. Isto quer dizer, então, que filosofia **não é** saber, mas sim um **movimento de construção e de busca**. A filosofia é a busca do saber; é uma vontade de conhecer a si e ao mundo. Trata-se do movimento daquele que não sabe (e sabe que não sabe) em direção ao conhecimento.

O filósofo brasileiro **Antônio Edmilson Paschoal** (1963 -) explica que se pode caracterizar a filosofia como a arte de quebrar a maneira como nos acostumamos o olhar para as coisas ou para o significado que damos às palavras. Mas não é só desnaturalizar certas “verdades”, é também tentar conhecer as forças que determinam quais serão as “verdades” aceitas e quais serão recusadas (PASCHOAL, 2013).

Para o filósofo congolês **Alphonse Elungu Pene Elungu** (1936 a 2015), a filosofia acontece com um despertar da sonolência de nossa visão padronizada das coisas, um **estranhamento** que nos leva à busca de respostas racionais e consistentes, uma **suspeita** que nos faz perguntar “será?” e “por quê?”. Essa busca de respostas é sempre teórica e se dá pelo discurso e pelo debate. Nesse processo lógico e verbal as teses são confirmadas, melhoradas ou recusadas constantemente (ELUNGU, 2014).

**Bertrand Russell** (1872 a 1970), filósofo e matemático britânico, explica que a filosofia não se fecha em explicações definitivas ou verdades prontas, como acontece com o pensamento dogmático, que é fechado e não aceita questionamentos ou debates (RUSSELL, 1977). Russell afirma que a filosofia cuida de problemas que estão fora do alcance das ciências. Mas, quando são encontradas soluções práticas para esses problemas (com gráficos, tabelas, fórmulas, medições, análises de laboratório, etc.), passam a fazer parte de alguma outra área de conhecimento e deixam de ser filosóficas. Por exemplo: Um físico e um engenheiro aeroespacial explicarão como uma pessoa será enviada a Marte, uma astrobióloga explicará como essa pessoa poderá produzir alimentos em Marte, uma socióloga explicará como interesses políticos e econômicos enfrentam-se nessa jornada a

Marte; mas o filósofo perguntará “para que tudo isso?”. Ou seja, o filósofo atravessará essas áreas, perguntando a cada uma “por quê?”. Por que uma pessoa deveria ir a Marte? Ir a Marte será bom para quem? É justo tanto investimento? É justo com quem ama essa pessoa? Observe, que ao longo da história, muitas questões começaram como especulações filosóficas e acabaram assumidas por alguma ciência (como, por exemplo, “o que desperta certos impulsos nas pessoas?” que é um problema da psicologia) ou mesmo desdobraram-se em uma ciência à parte (como, por exemplo, “como se organizam as sociedades?” que é uma questão tipicamente sociológica).

Então, a filosofia é diferente de todas as outras áreas de conhecimento, porque não estuda um conjunto claro de saberes, como acontece com a matemática, a física, a biologia ou a geografia, por exemplo. Mas, a filosofia trata de todas as áreas de conhecimento, ao perguntar pelos valores, pela existência e pela condição humana, pelos interesses envolvidos, etc.

O filósofo francês **Michel Foucault** (1926 a 1984) procurou mostrar que há duas formas de compreender a filosofia (GALLO, 2013):

- Como busca da sabedoria, já que a filosofia é a busca de um saber que está fora de cada um de nós.
- Como um trabalho de cada um sobre si mesmo, uma prática de vida, um pensamento sobre nós mesmos, um modo de fazermos com que nossa vida seja melhor. É uma busca por nos tornarmos melhores pelas práticas cotidianas, refletindo sobre essas práticas para nos conhecermos melhor.

**Friedrich Nietzsche** (1844 a 1900) diz que filósofos e filósofas são temíveis e colocam tudo em perigo (NIETZSCHE, 2008); ou seja, o caráter questionador da filosofia faz com que convicções sejam postas em dúvida, motivo pelo qual nenhuma certeza está segura diante do pensamento filosófico. Levantar suspeitas sobre as certezas é típico da filosofia. Então, não se trata simplesmente de pensar, já que todas as áreas de conhecimento e mesmo atividades diárias, como cozinhar ou organizar o pagamento dos boletos, exigem que se pense. Também não é pensamento crítico, pois genocídios, guerras, golpes de Estado, racismo e até exclusão social podem ser criticamente justificados. A atitude filosófica é sempre uma suspeita sobre as “verdades” postas, perguntado “será?” ou “por quê?”. Esse

questionamento, essa suspeita diante de uma afirmação que move em busca de respostas caracteriza a filosofia.

#### ATIVIDADES

- 1) O que significa dizer que “a Filosofia não é conhecimento; é movimento de busca e construção do conhecimento”?
- 2) O que significa dizer que “é próprio da filosofia quebrar a naturalidade com que encaramos palavras, significados e conceitos”? (PASCHOAL, 2013)
- 3) Geraldo B. Horn nos diz que “a filosofia difere, inclusive das ciências humanas” (HORN, 2000). Por que, segundo ele, a filosofia é diferente das outras áreas de conhecimento?
- 4) Por que Bertrand Russell afirma que a filosofia não é uma ciência como as outras?
- 5) Uma das características da ciência é seu aspecto experimental. É correto, sob esta perspectiva, dizer-se que a filosofia não é uma ciência? Justifique.

#### BIBLIOGRAFIA DO TEXTO I

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- ELUNGU, Pene Elungu Alphonse. **O Despertar Filosófico em África**. Luanda: Pedago/Mulemba, 2014. (Coleção Releer África)
- GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2013.
- HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: Uma perspectiva histórica. *In*: GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2000 (pp. 17-33).
- \_\_\_\_\_. **Ecce homo** – Como se chega a ser o que se é. Covilhã: LusoSofia, 2008.
- NOGUERA, Renato. **A ética da serenidade**: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. *Revista Ensaios Filosóficos*, Vol. VIII, dezembro/2013 (pp. 139-155). Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).
- PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Da especificidade de filosofia ao seu ensino**. Biblioteca Digital de Periódicos, v. 3, n. 3 (2013). Em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54665> (18/04/19)
- RUSSELL, Bertrand. Dúvidas Filosóficas. *In*: RUSSELL, Bertrand, **Fundamentos da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977 (pp. 7-20).
- \_\_\_\_\_. **Os problemas da filosofia**. Trad. Jaimir Conte. Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://conte.prof.ufsc.br/txt-russell.pdf> (23/02/19).

## Texto II – Origens da filosofia: O Egito e a filosofia

Para entendermos o nascimento da filosofia, precisamos recuar para mais de 2.700 a.e.c.<sup>77</sup>, para o Vale do Nilo, no Kemet (Antigo Egito).

O filósofo brasileiro **Renato Noguera**<sup>78</sup> (1972 -), explica que os antigos egípcios dispunham, muito antes do surgimento da Hélade (Grécia Antiga), de expressões como **rekhet**, que significa o que hoje chamamos de sabedoria ou filosofia, e **medet nefer**, que indica um discurso fundamentado e bem construído, o mesmo que hoje também entendemos como filosofia. O filósofo afro-americano **Molefi Kete Asante**<sup>79</sup> (1942 -) nos diz que até mesmo a palavra grega *sophia* (que ajuda a formar “filosofia”: *philos* + *sophia*) é de origem egípcia, pois deriva de **seba** que significa “sábio”.

Assim, o historiador português **José Nunes Carreira**<sup>80</sup> (1934 -) defende que a cultura do Kemet já dominava os meios linguísticos necessários para um verdadeiro pensamento filosófico. Isto quer dizer que os antigos egípcios já haviam desenvolvido uma linguagem complexa e apropriada para o pensamento teórico e especulativo<sup>81</sup> típico da filosofia. Isso foi muito importante para que pudesse, mais tarde, surgir os primeiros enunciados<sup>82</sup> na Grécia.

**Théophile Obenga**<sup>83</sup> (1936 -), importante pesquisador congolense, estudou cuidadosamente um período de mais de dois mil anos da história africana e afirma que não há dúvidas da existência de escolas filosóficas no Egito antigo, onde muitos estudiosos de outros povos foram aprender. Também para Noguera os antigos egípcios, mais de dois mil anos antes dos helenos, já se ocupavam do meticoloso

77 A.e.c. (antes da era comum) é o mesmo que a.C. (antes de Cristo). É uma notação alternativa e universal que não carrega referências religiosas.

78 Renato Noguera é Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO) e do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica) da UFRRJ.

79 Molefi Kete Asante (1942 -) é filósofo, professor na Temple University (EUA) e figura de destaque nos estudos africanos e afro-americanos. Seus trabalhos sobre afrocentricidade influenciam áreas como sociologia, teoria crítica, ciência política e história da África.

80 José Nunes Carreira (Portugal, 1934 -) é professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa e especialista em civilizações pré-clássicas

81 Especular: **1.** Fazer suposições na falta de fatos concretos, levantar hipóteses; conjecturar (ex.: Especularam sobre a veracidade do casamento). **2.** Examinar, pesquisar, observar (ex.: O cientista especulava as transformações no clima). **3.** Pensar, refletir (ex.: Gosta de especular sobre ética e moral)(ex.: Quanto mais especulava, menos fazia).

82 Enunciado é a exposição clara e exata de um problema ou conceito.

83 Théophile Obenga (Congo, 1936 -) é arqueólogo, historiador, egiptólogo, especialista em hieróglifos e professor do Centro de Estudos Africana da San Francisco State University. Ele é um defensor politicamente ativo do pan-africanismo.

entendimento da natureza de si mesmos e das coisas. Segundo Noguera, os primeiros registros filosóficos são de aproximadamente 2.780 a.e.c., com **Imhotep**<sup>84</sup>, mais de dois milênios antes de surgirem os primeiros filósofos nas colônias gregas.

Para finalizar, aqui ficam algumas informações que nos foram deixadas por **Heródoto**<sup>85</sup> (485 a.e.c. a 425 a.e.c.), considerado o pai da História. Essas informações serão importantes em reflexões que faremos mais adiante. Neste momento, servirão como “provocação”: Segundo Heródoto, os etíopes diziam que os egípcios eram sua colônia. De acordo com ele, os colquidianos<sup>86</sup> eram egípcios porque, “assim como os egípcios, tinham a pele negra e cabelo lanoso”<sup>87</sup>. **Aristóteles** diz em *Physiognomonica* que “os egípcios e os etíopes são muito escuros”.

#### ATIVIDADES

- 1) A palavra “filosofia” tem origem no grego: *Philos* (amigo, amizade) e *sophia* (sabedoria). Mas, qual é a origem da palavra *sophia*?
- 2) Por que a expressão egípcia *medet nefer* relaciona-se à palavra grega “filosofia”?
- 3) Por que tantos sábios antigos procuravam o Egito para estudar?
- 4) Por que podemos dizer que a filosofia não surgiu na Grécia?
- 5) Por que, de acordo com o estudado, podemos buscar as origens da filosofia no continente africano? Justifique sua resposta.
- 6) O texto apresenta alguns argumentos na defesa de um pensamento filosófico anterior aos gregos. Cite dois desses argumentos.

84 Imhotep (Kemet, cerca. 2700 a.e.c.) foi vizir de Djoser (3ª dinastia), astrônomo, médico, engenheiro e arquiteto, autor da primeira pirâmide egípcia (pirâmide de Sacara). De tão notáveis seus feitos, foi-lhe concedido *status* divino após a morte. Sabe-se que o grego Hipócrates (460 a.e.c. a 377 a.e.c.), considerado o pai da medicina, estudou na biblioteca de Imhotep.

85 Heródoto (485 a.e.c.–425 a.e.c.), geógrafo e historiador grego, nasceu em Halicarnasso (atual Bodrum, na Turquia). É considerado o pai da História.

86 Colquidianos eram os habitantes da Cólquida, cidade-Estado que controlava uma região a leste do Mar Negro, na atual Geórgia (entre a Rússia e a Turquia de hoje). É possível que Diodoro se referisse aos citas, povo irânico que os gregos chamavam de persas.

87 Heródoto escreve: “CIV – Sempre me parecera que os Colquidianos eram Egípcios de origem, e foi para certificar-me disso que resolvi sondar uns e outros. Os Colquidianos tinham mais reminiscências dos Egípcios do que estes daqueles. Os Egípcios pensam que esse povo é descendente de uma parte das tropas de Sesóstris, e eu pensava da mesma maneira por dois motivos: primeiro, por serem os Colquidianos negros e possuírem cabelos crespos, prova um tanto equívoca, pois têm isso de comum com outros povos; segundo, e principalmente, porque os Colquidianos, os Egípcios e os Etíopes foram os primeiros povos a adotar a circuncisão” (...).  
CV — Eis aqui outro traço de semelhança entre os dois povos: são os únicos a trabalhar o linho da mesma maneira, a viver da mesma maneira e a possuir também uma única língua. Os Gregos denominam linho sardônico o que lhes vem da Cólquida, e linho egípcio o que lhes vem do Egito.” (HERÓDOTO, 1950, pp. 179-180).

## BIBLIOGRAFIA DO TEXTO II

- ASANTE, Molefi Kete. **Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade?** Capoeira – Revista Humanidades e Letras, Vol. 1, nº 1, 2014. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante\\_-\\_origem\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante_-_origem_filosofia_africana.pdf) (28/03/2018).
- CARREIRA, José Nunes. **Filosofia antes dos gregos**. Publicações Europa-América, Mem-Martins, 1994.
- HERÓDOTO. **História**. Trad. J. Brito Broca. Digitalização dos volumes físicos XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1950. (Clássicos Jackson) Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf> (17/02/19)
- MOKHTAR, Gamal (ed.) **História geral da África, II: África antiga**. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- NOGUERA, Renato. **A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope**. Revista Ensaios Filosóficos, Vol. VIII, dezembro/2013. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).

**Texto III – Origens da filosofia: A Grécia e a filosofia**

**Tales de Mileto** (cerca de 625 a.e.c. a cerca de 556 a.e.c.) é considerado o primeiro filósofo da Grécia, porque foi o primeiro grego a afirmar que há um princípio universal e que esse princípio é a água; ou seja, tudo é feito de água, tudo é água. Existia uma palavra grega que significava esse “princípio universal”: *Arché*.

Hoje sabemos que Tales estava errado. Mas, por que essa afirmação do princípio universal foi tão importante e por que ela marca o início da filosofia na Grécia? De acordo com **Friedrich Nietzsche** (1844 a 1900), embora Tales não tenha sido o primeiro filósofo do mundo, foi muito importante para a filosofia, porque enunciou pela primeira vez a *arché* sem usar elementos míticos.

Na época de Tales não existiam instrumentos ou equipamentos (como microscópios, por exemplo), para que ele pudesse olhar “por dentro” das coisas. Então, ele teve que especular<sup>88</sup> sobre isso; ou seja, teve que fazer uma análise puramente teórica sobre o que não podia observar profundamente e fez isso sem usar os deuses como explicações. Por isso, para Nietzsche, cabe a Tales de Mileto o mérito de ter, pela primeira vez entre os gregos, proposto um enunciado que

88 Especular: 1. Fazer suposições na falta de fatos concretos, levantar hipóteses; conjeturar (ex.: Especularam sobre a veracidade do casamento). 2. Examinar, pesquisar, observar (ex.: O cientista especulava as transformações no clima). 3. Pensar, refletir (ex.: Gosta de especular sobre ética e moral)(ex.: Quanto mais especulava, menos fazia).

especula sobre o desconhecido: O princípio de tudo; ou seja, a origem de todas as coisas.

Vamos retornar ao Egito, recapitulando algumas informações do texto anterior (“Origens da filosofia: O Egito e a filosofia”): O historiador congolense **Théophile Obenga** afirma que no antigo Egito já havia um pensamento que remetia à pergunta pela origem de todas as coisas, milênios antes dos gregos se perguntarem pela *arché*. Na antiga língua egípcia também existia a palavra *rekhet*, que se referia às formas de conhecimento que atualmente entendemos como sabedoria, filosofia e ciência (NOGUERA, 2013); em outras palavras, *rekhet* referia-se à mesma prática dos *philosophos*. Mesmo o termo grego *sophia* (da qual deriva a palavra “filosofia”: *philos* + *sophia*) é de origem egípcia, como explicou o filósofo afro-americano **Molefi Kete Asante** (1942 -).

Outro fato importante, é que o escritor e historiador grego **Diodoro da Sicília**<sup>89</sup> (cerca 90 a.e.c. a cerca 30 a.e.c.), viveu e estudou no Egito por aproximadamente três anos e em sua obra “Sobre o Egito”, registrou que muitos gregos ilustres estudaram no Egito, como Homero, Pitágoras de Samos, Tales de Mileto e Platão, entre outros (ASANTE, 2014).

O filósofo-historiador grego radicado nos EUA **Christos C. Evangeliou** (1946 -) explica que Tales passou muitos anos estudando filosofia no Egito (*apud* SODRÉ, 2017). Portanto, Tales não apenas aprendeu o idioma local, com sua complexidade linguística e palavras que eram novas para os gregos, mas também teve que aprender o modo egípcio de pensar o mundo e seus problemas. Então, pode-se supor que, para assimilar termos como *medet nefer*, *recket* e até mesmo *seba*, entre outros, Tales teve que compreender seus significados e implicações. Possivelmente ele tenha-se deparado com um novo tipo de pensamento (perguntar pela natureza das coisas), aprendizado que já havia iniciado na Mesopotâmia. Com o que aprendeu no tempo em que estudou na Mesopotâmia e no Egito, teria formulado o enunciado de que a água é o princípio de tudo. Mas, segundo **Plutarco** (cerca de 46 a cerca de 120)<sup>90</sup>, Tales aprendeu também isso com os egípcios (SODRÉ, 2017).

---

89 Diodoro Sículo (ou Diodoro da Sicília) viveu no séc. I a.e.c. e, após estudar no Egito, dedicou trinta anos à produção de sua única obra, “Biblioteca Histórica” (ou “História Universal”). Dos quarenta volumes produzidos por Diodoro, apenas catorze sobreviveram praticamente completos, enquanto dos demais restam apenas fragmentos.

90 Plutarco (cerca de 46 e.c. a cerca de 120 e.c.) foi historiador, biógrafo e filósofo grego. Assumiu cidadania romana, adotando o nome Lúcio Méstrio Plutarco.

Asante descreve que o retórico ateniense **Isócrates**<sup>91</sup> (436 a.e.c. a 338 ou 336 a.e.c.) escreveu que estudou filosofia e medicina no Egito (ASANTE, 2014). Ora, se Isócrates percebeu que aquilo que aprendeu no Egito era filosofia e se era comum aos gregos estudarem lá, pode-se deduzir que esse tipo de conhecimento ou procedimento intelectual, a filosofia, já era praticado entre os egípcios há tanto tempo, que até os gregos foram estudar isso por lá.

Agora podemos voltar à pergunta feita alguns parágrafos antes: “Por que a afirmação do princípio universal foi tão importante e por que ela marca o início da filosofia na Grécia?”

Segundo Nietzsche, a importância está no enunciado da especulação sobre a origem de todas as coisas. Aqui talvez esteja o verdadeiro mérito de Tales e dos gregos que o sucederam. Mesmo que não tenham desenvolvido certos conhecimentos por conta própria, foram responsáveis por um novo modo de expressar os problemas, de debater, de ensinar e de aprender (CARREIRA, 1994, p. 11). Nas escolas gregas, os conhecimentos eram discutidos abertamente e expressos através de enunciados escritos que podiam ser constantemente rediscutidos, reavaliados e reformulados, o que lhes permitia aprimorar esses conhecimentos. Em outras palavras, embora os gregos não tenham inventado a filosofia, organizaram e expandiram conhecimentos que estavam espalhados por vários povos, da Ásia à África e às Américas; ou seja, desenvolveram um modo particular de lidar, ensinar e difundir conhecimento. Como diria Nietzsche, aprenderam com outros povos, melhoraram a maneira de questionar, de refletir e de aprender e passaram a influenciar os que vieram depois.

Como vimos até aqui, não se pode dizer que a filosofia nasceu na Grécia, já que muitas das ideias dos gregos foram assimiladas de outros povos, como no caso dos egípcios. Mas, também seria errado afirmar que a filosofia nasceu no Egito. O filósofo brasileiro **Wanderson Flor do Nascimento** defende que o Egito também foi o resultado de um processo que já se produzia por todo o continente africano (*apud* MACHADO, 2019, pp. 27-28). Nascimento concorda, assim, com Noguera, para quem não há como determinar o surgimento da filosofia, assim como não se pode delimitar o momento ou a civilização criadora da música. De acordo com o historiador,

---

91 Isócrates é considerado o pai da retórica. Ficou conhecido por escrever discursos para seus discípulos e implantou a retórica no currículo escolar ateniense.

antropólogo e físico senegalês **Cheikh Anta Diop**<sup>92</sup> (1923 a 1986) a Antiguidade egípcia foi tão importante para a cultura africana como a Antiguidade greco-romana foi para a cultura europeia (DIOP, 2010).

#### ATIVIDADES

- 1) De acordo com o estudado, Tales de Mileto foi o primeiro filósofo do mundo? Justifique.
- 2) O que indica a palavra grega *arché*?
- 3) Por que, de acordo com Friedrich Nietzsche, Tales de Mileto foi o primeiro filósofo grego?
- 4) Isócrates afirmou ter estudado filosofia e medicina no Egito. De que maneira essa afirmação é importante para entendermos a origem egípcia da filosofia grega?
- 5) Podemos afirmar que a filosofia surgiu no Egito? Justifique.
- 6) De acordo com o estudado, a filosofia não foi criada pelos gregos. Qual foi, então, o mérito deles?

#### BIBLIOGRAFIA DO TEXTO III

- ASANTE, Molefi Kete. **Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade?** Capoeira – Revista Humanidades e Letras, Vol. 1, nº 1, 2014. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante\\_-\\_origem\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante_-_origem_filosofia_africana.pdf) (28/03/2018).
- CARREIRA, José Nunes. **Filosofia antes dos gregos**. Publicações Europa-América, Mem-Martins, 1994.
- DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. *In: História geral da África, II: África antiga*. Ed. Gamal Mokhtar. 2.ed., rev. Brasília: UNESCO, 2010 (pp. 1-36).
- GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- HERÓDOTO. **História**. Trad. J. Brito Broca. Digitalização dos volumes físicos XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1950. (Clássicos Jackson)  
Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf> (17/02/19)
- MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana: Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza: Impreco, 2019.
- NOGUERA, Renato. **A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope**. Revista Ensaios Filosóficos, Vol. VIII, dezembro/2013. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).

<sup>92</sup> Cheikh Anta Diop (1923 a 1986): Historiador, antropólogo e físico senegalês, dedicou-se ao estudo das origens da humanidade. Com o uso de radiocarbono, demonstrou a afiliação negra dos egípcios através da análise de melanina presente em múmias.

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na época trágica dos gregos**. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

### **APÊNDICE 3 – Textos diagramados para aplicação**

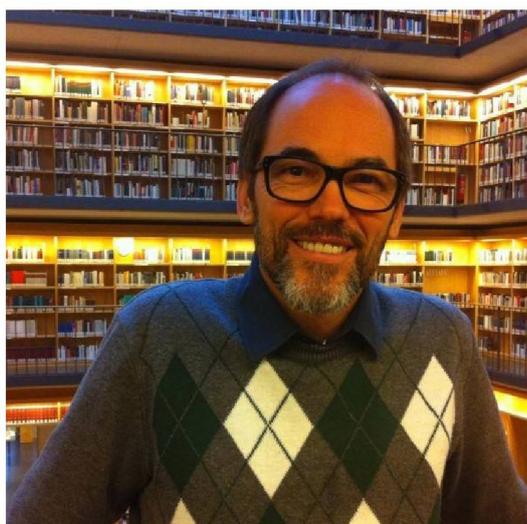
No intuito de preservar os atributos do modelo de diagramação dos textos I a III, estes não foram dispostos como conteúdo das páginas deste apêndice, mas constituem-se as próprias páginas seguintes.

# O QUE É FILOSOFIA?

## EXERCÍCIO

Observe a imagem ao lado e responda em uma folha:  
O que você vê na imagem?

Imagem de Nici Keil (Pixabay)



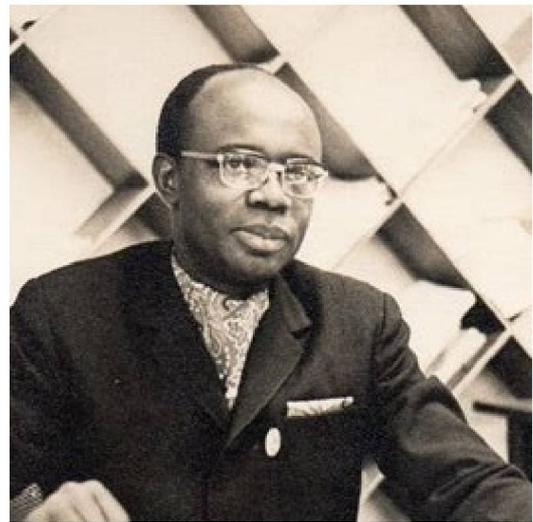
**Antônio Edmilson Paschoal** (1963 -):  
Filósofo brasileiro, professor da  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Filosofia é uma palavra de origem grega (*philos* + *sophia*) que significa o amor ou amizade pelo saber ou pela sabedoria. Isto quer dizer, então, que filosofia **não é saber**, mas sim um **movimento de construção e de busca**. A filosofia é a busca do saber; é uma vontade de conhecer a si e ao mundo. Trata-se do movimento daquele que não sabe (e sabe que não sabe) em direção ao conhecimento.

O filósofo brasileiro **Antônio Edmilson Paschoal** (1963 -) explica que se pode caracterizar a filosofia como a arte de quebrar a maneira como nos acostumamos o olhar para as coisas ou para o significado que damos às palavras. Mas não é só desnaturalizar certas “verdades”, é também tentar conhecer as forças que determinam quais serão as “verdades” aceitas e quais serão recusadas (PASCHOAL, 2013).

Para o filósofo congolês **Alphonse Elungu Pene Elungu** (1936 a 2015), a filosofia acontece com um despertar da sonolência de nossa visão padronizada das coisas, um **estranhamento** que nos leva à busca de respostas racionais e consistentes, uma **suspeita** que nos faz perguntar “será?” e “por quê?”. Essa busca de respostas é sempre teórica e se dá pelo discurso e pelo debate. Nesse processo lógico e verbal as teses são confirmadas, melhoradas ou recusadas constantemente (ELUNGU, 2014).

**Bertrand Russell** (1872 a 1970), filósofo e matemático britânico, explica que a filosofia não se fecha em explicações definitivas ou verdades prontas, como acontece com o pensamento dogmático, que é fechado e não aceita questionamentos ou debates (RUSSELL, 1977). Russell afirma que a filosofia cuida de problemas que estão fora do alcance das ciências. Mas, quando são encontradas soluções práticas para esses problemas (com gráficos, tabelas, fórmulas, medições, análises de laboratório, etc.), passam a fazer parte de alguma outra área de conhecimento e deixam de ser filosóficos. Por exemplo: Um físico e um engenheiro aeroespacial explicarão como uma pessoa será enviada a Marte, uma astrobióloga explicará como essa pessoa poderá produzir alimentos em Marte, uma socióloga explicará como interesses políticos e econômicos enfrentam-se nessa jornada a Marte; mas o filósofo perguntará “para que tudo isso?”. Ou seja, o filósofo atravessará essas áreas, perguntando a cada uma “por quê?”. Por que uma pessoa deveria ir a Marte? Ir a Marte será bom para quem? É justo tanto



**Alphonse Elungu Pene Elungu** (1936 a 2015), filósofo congolês.

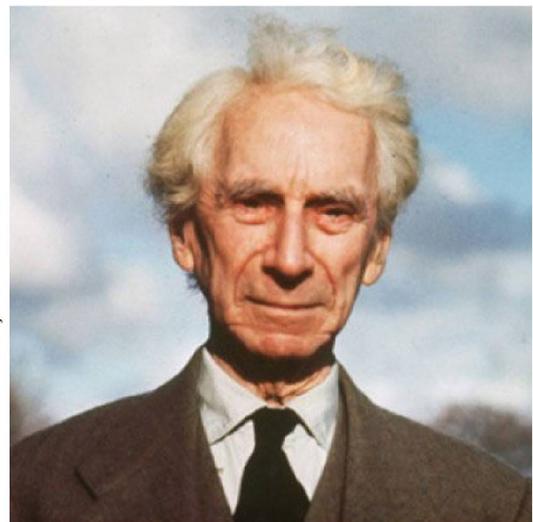


Imagem de ANEFO e Nasionaal Archief (Noruega), sob licença Creative Commons.

**Bertrand Russell** (1872 a 1970): Matemático e filósofo britânico, recebeu o Nobel de Literatura em 1950.

investimento? É justo com quem ama essa pessoa? Observe, que ao longo da história, muitas questões começaram como **especulações** filosóficas e acabaram assumidas por alguma ciência (como, por exemplo, “o que desperta certos impulsos nas pessoas?” que é um problema da psicologia) ou mesmo

**Especular:** 1. Fazer suposições na falta de fatos concretos, levantar hipóteses; conjeturar (ex.: Especularam sobre a veracidade do casamento"). 2. Examinar, pesquisar, observar (ex.: O cientista especulava as transformações no clima). 3. Pensar, refletir (ex.: Gosta de especular sobre ética e moral)(ex.: Quanto mais especulava, menos fazia).



O fazer filosófico caracteriza-se por uma busca pelo entendimento da realidade das coisas, para além das aparências. Uma tentativa de compreender os limites da percepção e separar o que é daquilo que parece ser.

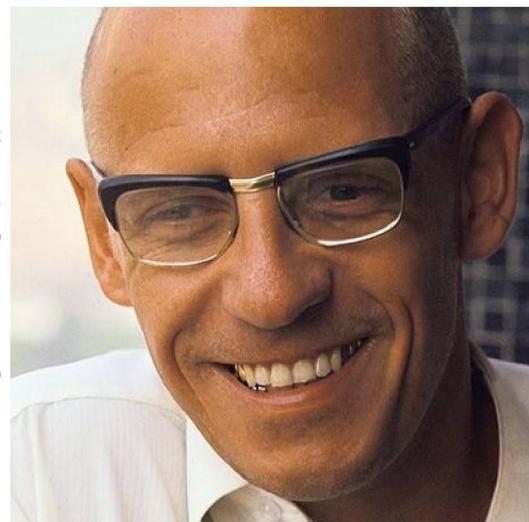
desdobraram-se em uma ciência à parte (como, por exemplo, “como se organizam as sociedades?” que é uma questão tipicamente sociológica).

Então, a filosofia é diferente de todas as outras áreas de conhecimento, porque não estuda um conjunto claro de saberes, como acontece com a matemática, a física, a biologia ou a geografia, por exemplo. Mas, a filosofia trata de todas as áreas de conhecimento, ao perguntar pelos valores, pela existência e pela condição humana, pelos interesses envolvidos, etc.

O filósofo francês **Michel Foucault** (1926 a 1984) procurou mostrar que há duas formas de compreender a filosofia (GALLO, 2013):

- Como busca da sabedoria, já que a filosofia é a busca de um saber que está fora de cada um de nós.

- Como um trabalho de cada um sobre si mesmo, uma prática de vida, um pensamento sobre nós mesmos, um modo de fazermos com que nossa vida seja melhor. É uma busca por nos tornarmos melhores pelas práticas cotidianas, refletindo sobre essas práticas para nos conhecermos melhor.



**Michel Foucault** (1926 a 1984), filósofo francês.

**Friedrich Nietzsche** (1844 a 1900) diz que filósofos e filósofas são temíveis e colocam tudo em perigo (NIETZSCHE, 2008); ou seja, o caráter questionador da filosofia faz com que convicções sejam postas em dúvida, motivo pelo qual nenhuma certeza está segura diante do pensamento filosófico. Levantar suspeitas sobre as certezas é típico da filosofia. Então, não se trata simplesmente de pensar, já que todas as áreas de conhecimento e mesmo atividades diárias, como cozinhar ou organizar o pagamento dos boletos, exigem que se pense. Também não é pensamento crítico, pois genocídios, guerras, golpes de Estado, racismo e até exclusão social podem ser criticamente justificados. A atitude filosófica é sempre uma suspeita sobre as “verdades” postas, perguntado “será?” ou “por quê?”. Esse questionamento, essa suspeita diante de uma afirmação que move em busca de respostas caracteriza a filosofia.

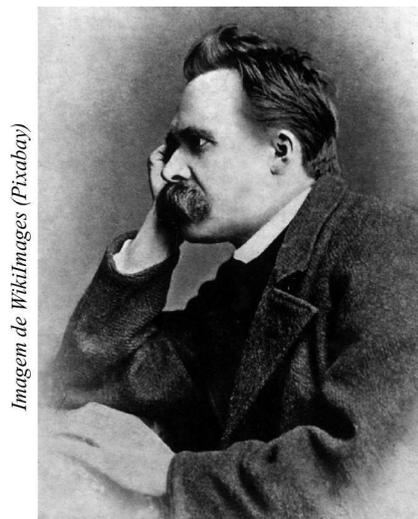


Imagem de WikiImages (Pixabay)

**Friedrich Nietzsche** (1844 a 1900),  
filólogo e filósofo prussiano.



Imagem de Cindy Lever (Pixabay)

## EXERCÍCIOS

- 1) Agora retorne à imagem da primeira página. O que você vê nela? Comente suas percepções com seus colegas e suas colegas.
- 2) Observe a imagem acima: Ela nos mostra um horizonte; uma linha imaginária que separa o real de sua representação. A partir do estudado até aqui, que relação podemos estabelecer entre esta imagem e a atitude filosófica?

## ATIVIDADES

1) O que significa dizer que “a Filosofia não é conhecimento; é movimento de busca e construção do conhecimento”?

---

---

---

---

---

2) O que significa dizer que "é próprio da filosofia quebrar a naturalidade com que encaramos palavras, significados e conceitos"? (PASCHOAL, 2013)

---

---

---

---

---

3) Geraldo B. Horn nos diz que "a filosofia difere, inclusive das ciências humanas" (HORN, 2000). Por que, segundo ele, a filosofia é diferente das outras áreas de conhecimento?

---

---

---

---

---

4) Por que Bertrand Russell afirma que a filosofia não é uma ciência como as outras?

---

---

---

---

---

---

5) Uma das características da ciência é seu aspecto experimental. É correto, sob esta perspectiva, dizer-se que a filosofia não é uma ciência? Justifique.

---

---

---

---

---

## BIBLIOGRAFIA

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Trad. Bento Prado Jr. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- ELUNGU, Pene Elungu Alphonse. O Despertar Filosófico em África. Luanda: Pedago/Mulemba, 2014. (Coleção Reler África)
- GALLO, Sílvio. Filosofia: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2013.
- HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: Uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar (orgs.). Filosofia no ensino médio. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 17-33.
- NIETZSCHE, Friedrich. Além do bem e do mal. Trad. Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ecce homo – Como se chega a ser o que se é. Covilhã: LusoSofia, 2008.
- NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. Revista Ensaios Filosóficos, Vol. VIII, dezembro/2013 (pp. 139-155). Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).
- PASCHOAL, Antonio Edmilson. Da especificidade de filosofia ao seu ensino. Biblioteca Digital de Periódicos, v. 3, n. 3 (2013). Em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54665> (18/04/19)
- RUSSELL, Bertrand. Dúvidas Filosóficas. In: RUSSELL, Bertrand, Fundamentos da filosofia, Rio de Janeiro: Zahar, 1977. pp. 7-20.
- \_\_\_\_\_. Os problemas da filosofia. Trad. Jaimir Conte. Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://conte.prof.ufsc.br/txt-russell.pdf> (23/02/19).

# ORIGENS DA FILOSOFIA

## O Egito e a filosofia

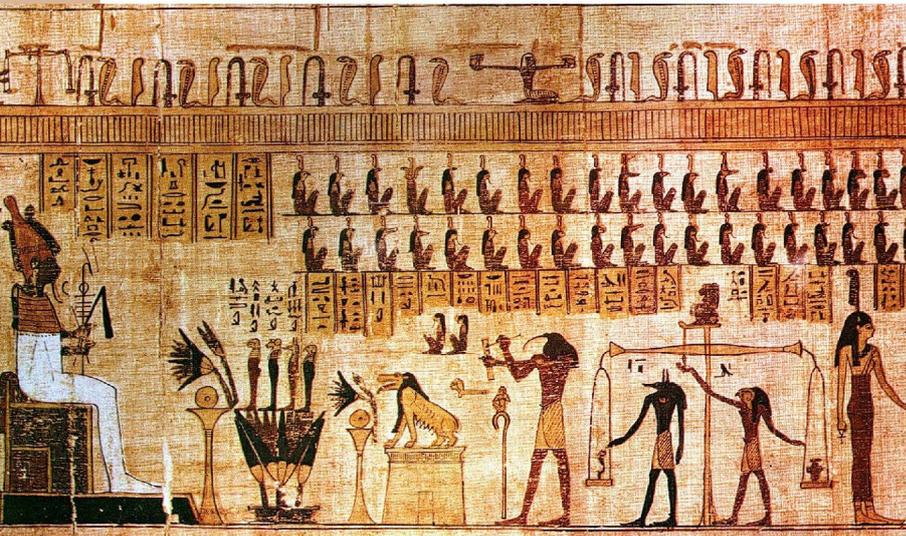


Imagem de Souza\_DF (Pixabay)

Para entendermos o nascimento da filosofia, precisamos recuar para mais de 2.700 a.e.c., para o Vale do Nilo, no Kemet (Antigo Egito).

O filósofo brasileiro **Renato Nogueira** (1972 -), explica que os antigos egípcios dispunham, muito antes do surgimento da Hélade (Grécia Antiga), de expressões como *rekhet*, que significa o que hoje chamamos de sabedoria ou filosofia, e *medet nefer*, que indica um discurso fundamentado e bem construído, o mesmo que hoje também entendemos como filosofia. O filósofo afro-americano **Molefi Kete Asante** (1942 -) nos diz que até mesmo a palavra grega *sophia* (que ajuda a formar “filosofia”: *philos* + *sophia*) é de origem egípcia, pois deriva de *seba* que significa “sábio”.

Assim, o historiador português **José Nunes Carreira** (1934 -) defende que a cultura do Kemet já dominava os meios linguísticos necessários para um verdadeiro pensamento filosófico. Isto quer dizer que os antigos egípcios já haviam desenvolvido uma linguagem complexa e apropriada para o pensamento teórico e especulativo típico da filosofia. Isso foi muito importante para que pudesse, mais tarde, surgir os primeiros enunciados na Grécia.

**A.e.c.** (antes da era comum) é o mesmo que a.C. (antes de Cristo). É uma notação alternativa e universal que não carrega referências religiosas.

**Enunciado** é a exposição clara e exata de um problema ou conceito.

Extensão do controle territorial egípcio, por volta de 1.450 a.e.c., durante o Novo Império.

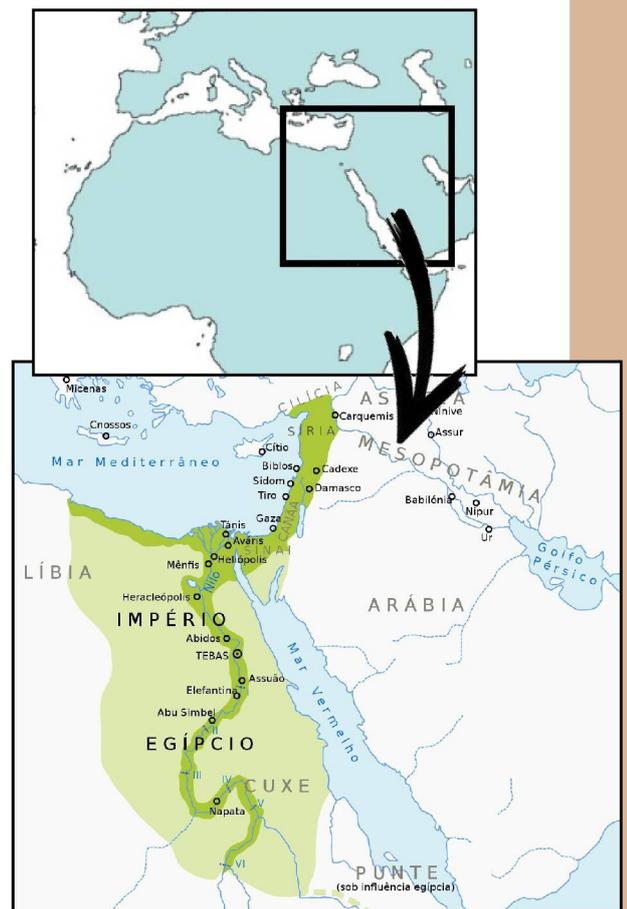


Imagem de Andrei Nacu, edit. Jeff Dahl (licença Creative Commons)

(Divulgação)



**Renato Noguera** (1972 -) é filósofo e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Imagem da galeria do próprio autor (asante.net)



**Molefi Kete Asante** (1942 -) é filósofo, professor na Temple University (EUA) e figura de destaque nos estudos africanos e afro-americanos. Seus trabalhos sobre afrocentricidade influenciam áreas como sociologia, teoria crítica, ciência política e história da África.

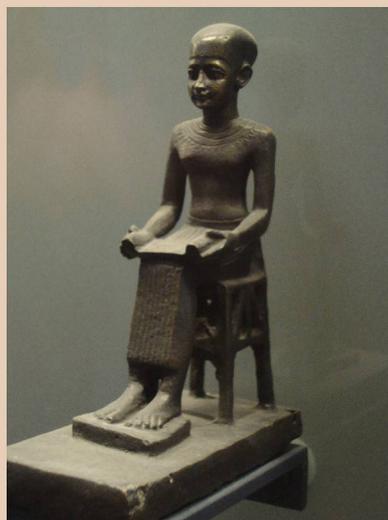
**Théophile Obenga** (1936 -), importante pesquisador congolense, estudou cuidadosamente um período de mais de dois mil anos da história africana e afirma que não há dúvidas da existência de escolas filosóficas no Egito antigo, onde muitos estudiosos de outros povos foram aprender. Também para Noguera os antigos egípcios, mais de dois mil anos antes dos helenos, já se ocupavam do meticuloso entendimento da natureza de si mesmos e das coisas. Segundo Noguera, os primeiros registros filosóficos são de aproximadamente 2.780 a.e.c., com **Imhotep**, mais de dois milênios

Imagem de Tehan (sob licença Creative Commons)



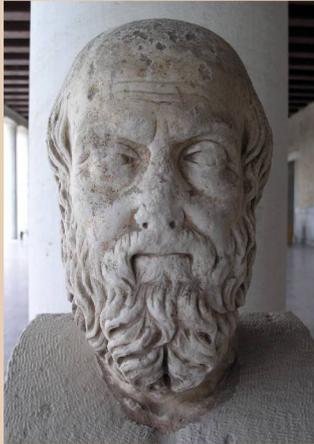
**Théophile Obenga** (Congo, 1936) é arqueólogo, historiador, egiptólogo, especialista em hieróglifos e professor do Centro de Estudos Africana da San Francisco State University. Ele é um defensor politicamente ativo do pan-africanismo.

Peça do acervo do Museu do Louvre (foto: Dr. Nigel Hawkins, sob licença Creative Commons)



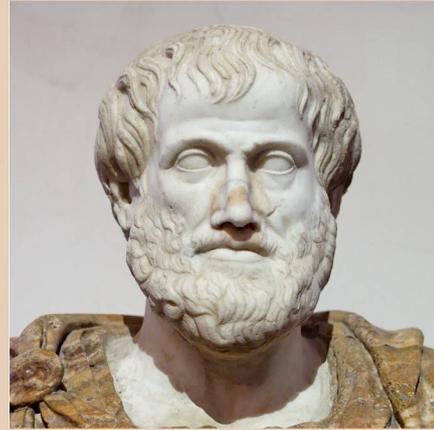
**Imhotep** (Kemet, cerca. 2700 a.e.c.) foi vizir de Djoser (3ª dinastia), astrônomo, médico, engenheiro e arquiteto, autor da primeira pirâmide egípcia (de Sacara). De tão notáveis seus feitos, foi-lhe concedido status divino após a morte.

Cópia romana do busto de Heródoto, exposta no Museu da Ágora Antiga, em Atenas. (Imagem sob licença Creative Commons)



**Heródoto** (485 a.e.c. a 425 a.e.c.), geógrafo e historiador grego, nasceu em Halicarnasso (atual Bodrum, na Turquia). É considerado o pai da História.

Imagem sob domínio público



**Aristóteles** (384 a.e.c. a 322 a.e.c.), foi discípulo de Platão e preceptor (responsável pela educação) de Alexandre o Grande.

antes de surgirem os primeiros filósofos nas colônias gregas.

Para finalizar, aqui ficam algumas informações que nos foram deixadas por

**Heródoto** (485 a.e.c. a 425 a.e.c.),

considerado o pai da História. Essas informações serão importantes em reflexões que faremos mais adiante. Neste momento, servirão como

“provocação”: Segundo Heródoto, os etíopes diziam que os egípcios eram sua colônia. De acordo com ele, os **colquidianos** eram egípcios porque,

“assim como os egípcios, tinham a pele negra e cabelo lanoso”. **Aristóteles** (384 a.e.c. a 322 a.e.c.) diz em *Physiognomonica* que “os egípcios e os etíopes são muito escuros”.

Sabe-se que o grego **Hipócrates** (460 a.e.c. a 377 a.e.c.), considerado o pai da medicina, estudou medicina e farmacologia na biblioteca de Imhotep.



**Colquidianos** eram os habitantes da Cólquida, cidade-Estado que controlava uma região a leste do Mar Negro, na atual Geórgia (entre a Rússia e a Turquia de hoje). É possível que Diodoro refira-se aos citas, povo irânico que os gregos chamavam de persas.

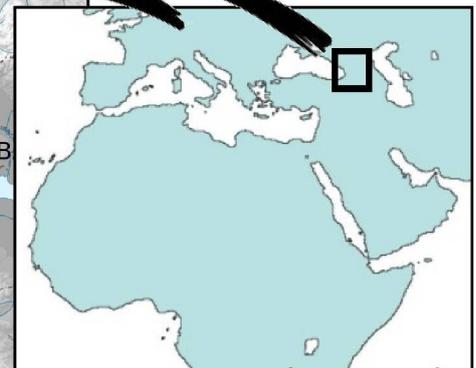


Imagem de David Deu (sob licença Creative Commons)

## ATIVIDADES

1) A palavra "filosofia" tem origem no grego: *Philos* (amigo, amizade) e *sophia* (sabedoria). Mas, qual é a origem da palavra *sophia*?

---

---

---

2) Por que a expressão egípcia *medet nefer* relaciona-se à palavra grega "filosofia"?

---

---

---

---

3) Por que tantos sábios antigos procuravam o Egito para estudar?

---

---

---

---

---

4) Por que podemos dizer que a filosofia não surgiu na Grécia?

---

---

---

---

---

5) Por que, de acordo com o estudado, podemos buscar as origens da filosofia no continente africano? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

6) O texto apresenta alguns argumentos na defesa de um pensamento filosófico anterior aos gregos. Cite dois desses argumentos.

---

---

---

---

---

## BIBLIOGRAFIA

- ASANTE, Molefi Kete. Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade? Capoeira – Revista Humanidades e Letras, Vol. 1, n° 1, 2014. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante\\_-\\_origem\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante_-_origem_filosofia_africana.pdf) (28/03/2018).
- CARREIRA, José Nunes. Filosofia antes dos gregos. Publicações Europa-América, Mem-Martins, 1994.
- GALLO, Sílvio. Filosofia: experiência do pensamento. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- HERÓDOTO. História. Trad. J. Brito Broca. Digitalização dos volumes físicos XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1950. (Clássicos Jackson) Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf> (17/02/19)
- NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. Revista Ensaios Filosóficos, Vol. VIII, dezembro/2013. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).
- NIETZSCHE, Friedrich. A filosofia na época trágica dos gregos. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.

# ORIGENS DA FILOSOFIA

## A Grécia e a filosofia



Imagem de Nick115 (Pixabay)

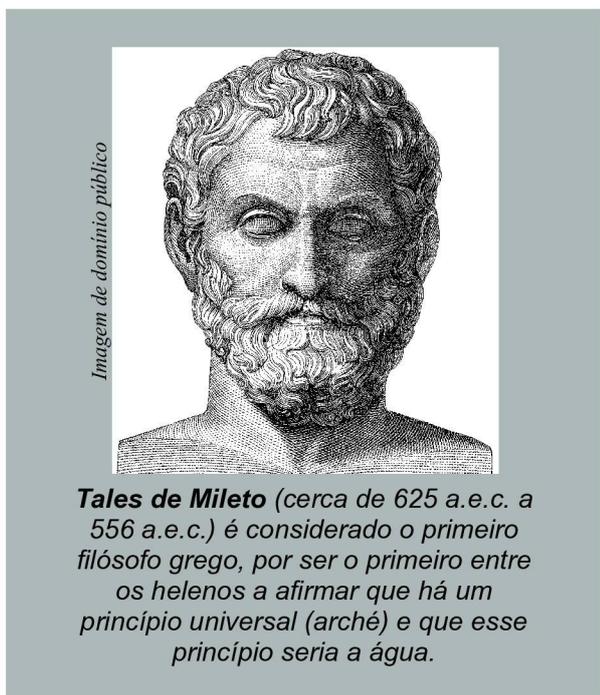


Imagem de domínio público

**Tales de Mileto** (cerca de 625 a.e.c. a 556 a.e.c.) é considerado o primeiro filósofo grego, por ser o primeiro entre os helenos a afirmar que há um princípio universal (*arché*) e que esse princípio seria a água.

**Tales de Mileto** (cerca de 625 a.e.c. a cerca de 556 a.e.c.) é considerado o primeiro filósofo da Grécia, porque foi o primeiro grego a afirmar que há um princípio universal e que esse princípio é a água; ou seja, tudo é feito de água, tudo é água. Existia uma palavra grega que significava esse “princípio universal”: *Arché*.

Hoje sabemos que Tales estava errado. Mas, por que essa afirmação do princípio universal foi tão importante e por que ela marca o início da filosofia na Grécia? De acordo com **Friedrich Nietzsche** (1844 a 1900), embora Tales não tenha sido o primeiro filósofo do mundo, foi muito importante para a filosofia, porque enunciou pela primeira vez a *arché* sem usar elementos míticos.

Na época de Tales não existiam instrumentos ou equipamentos (como microscópios, por exemplo), para que ele pudesse olhar “por dentro” das coisas. Então, ele teve que especular sobre isso; ou seja, teve que fazer uma análise puramente teórica sobre o que não podia observar profundamente e fez isso sem usar os deuses como explicações. Por isso, para Nietzsche, cabe a Tales de Mileto o mérito de ter, pela primeira vez entre os gregos, proposto um enunciado que especula sobre o desconhecido: O princípio de tudo; ou seja, a origem de todas as coisas.



Mapa das antigas colônias gregas



Vamos retornar ao Egito, recapitulando algumas informações do texto anterior (“Origens da filosofia: O Egito e a filosofia”): O historiador congolense **Théophile Obenga** (1936) afirma que no antigo Egito já havia um pensamento que remetia à pergunta pela origem de todas as coisas, milênios antes dos gregos se perguntarem pela *arché*. Na antiga língua egípcia também existia a palavra *rekhet*, que se referia às formas de conhecimento que atualmente entendemos como sabedoria, filosofia e ciência (NOGUERA, 2013); em outras palavras, *rekhet* referia-se à mesma prática dos *philosophos*. Mesmo o termo grego *sophia* (da qual deriva a palavra “filosofia”: *philos* + *sophia*) é de origem egípcia, como explicou o

filósofo afro-americano **Molefi Kete Asante** (1942 -).

Outro fato importante, é que o escritor e historiador grego **Diodoro da Sicília** (cerca 90 a.e.c. a cerca 30 a.e.c.), viveu e estudou no Egito por aproximadamente três anos e em sua obra “Sobre o Egito”, registrou que muitos gregos ilustres

estudaram no Egito, como **Homero**, **Pitágoras de Samos**, **Tales de Mileto** e **Platão**, entre outros (ASANTE, 2014).

O filósofo-historiador grego radicado nos EUA **Christos C. Evangeliou** (1946 -) explica que Tales passou muitos anos estudando filosofia no Egito (apud SODRÉ, 2017). Portanto, Tales não apenas aprendeu o idioma local, com sua complexidade linguística e palavras que eram novas para os gregos, mas também teve que aprender o modo egípcio de pensar o mundo e seus problemas. Então, pode-se supor que, para assimilar termos como *medet nefer*, *recket* e até mesmo *seba*, entre outros, Tales teve que compreender seus significados e implicações. Possivelmente ele tenha-se deparado com um novo tipo de pensamento (perguntar pela natureza das coisas), aprendizado que já havia iniciado na Mesopotâmia. Com o que aprendeu no tempo em que estudou na Mesopotâmia e no Egito, teria formulado o enunciado de que a água é o princípio de tudo. Mas, segundo **Plutarco** (cerca de 46 a cerca de 120), Tales aprendeu também isso com os egípcios (SODRÉ, 2017).

Asante descreve que o retórico ateniense **Isócrates** (436 a.e.c. a 338 ou 336 a.e.c.) escreveu que estudou filosofia e medicina no Egito (ASANTE, 2014). Ora, se Isócrates percebeu que aquilo que aprendeu no Egito era filosofia e se era comum aos gregos estudarem lá, pode-se deduzir que esse tipo de conhecimento ou procedimento intelectual, a filosofia, já era praticado entre os egípcios há tanto tempo, que até os gregos foram estudar isso por lá.

Agora podemos voltar à

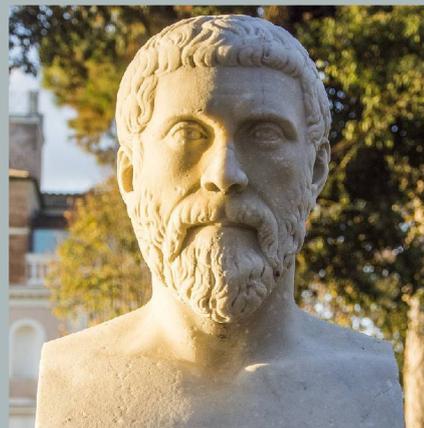


Imagem de [www-erzetch-com](http://www-erzetch-com) (Pixabay)

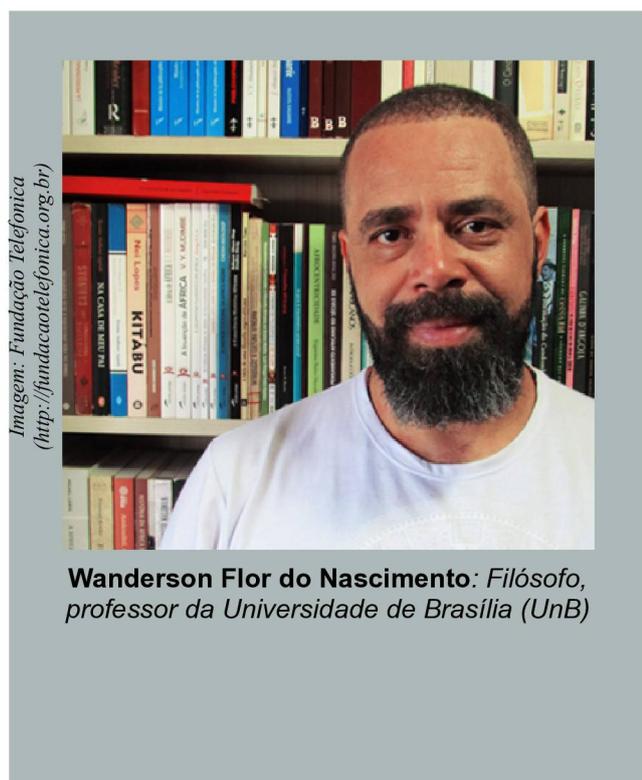
**Pitágoras de Samos** (570 a.e.c. a 495 a.e.c.), viajou pela Índia e estudou no Egito por mais de vinte anos, onde conheceu o teorema sobre triângulos retângulos. O Teorema de Pitágoras leva seu nome, pois foi a partir dele que o enunciado ficou conhecido na Grécia. Não se sabe sobre a origem desses cálculos sobre triângulos retângulos, mas é certo que os mesopotâmicos e os egípcios já o empregavam com destreza.

pergunta feita alguns parágrafos antes: “Por que a afirmação do princípio universal foi tão importante e por que ela marca o início da filosofia na Grécia?”

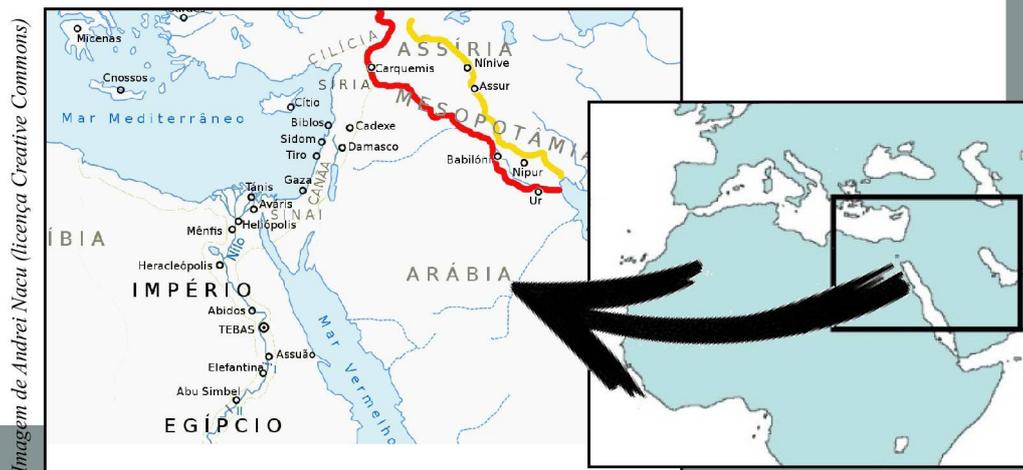
Segundo Nietzsche, a importância está no enunciado da especulação sobre a origem de todas as coisas. Aqui talvez esteja o verdadeiro mérito de Tales e dos gregos que o sucederam. Mesmo que não tenham desenvolvido certos conhecimentos por conta própria, foram responsáveis por um novo modo de expressar os problemas, de debater, de ensinar e de aprender (CARREIRA, 1994). Nas escolas gregas, os conhecimentos eram discutidos abertamente e expressos através de enunciados escritos que podiam ser constantemente rediscutidos, reavaliados e reformulados, o que lhes permitia aprimorar esses conhecimentos. Em outras palavras, embora os gregos não

tenham inventado a filosofia, organizaram e expandiram conhecimentos que estavam espalhados por vários povos, da Ásia à África e às Américas; ou seja, desenvolveram um modo particular de lidar, ensinar e difundir conhecimento. Como diria Nietzsche, aprenderam com outros povos, melhoraram a maneira de questionar, de refletir e de aprender e passaram a influenciar os que vieram depois.

Como vimos até aqui, não se pode dizer que a filosofia nasceu na Grécia, já que muitas das ideias dos gregos foram assimiladas de outros povos, como no caso dos egípcios. Mas, também seria errado afirmar que a filosofia nasceu no Egito. O filósofo brasileiro **Wanderson Flor do Nascimento** defende que o Egito também foi o resultado de um processo que já se produzia por todo o continente africano (apud MACHADO, 2019). Nascimento concorda, assim, com Noguera, para quem não há como determinar o surgimento da filosofia, assim como não se pode delimitar o momento ou a civilização criadora da música. De acordo com o historiador, antropólogo e físico senegalês **Cheik Anta Diop** (1923 a 1986) a Antiguidade egípcia foi tão importante para a cultura africana como a Antiguidade greco-romana foi para a cultura europeia (DIOÏ, 2010).



**Mesopotâmia:** Região compreendida no entorno dos rios Tigre (em amarelo) e Eufrates (vermelho). A palavra "mesopotâmia" vem do grego *mésos* (meio, entre) *potâmi* (rio), ou seja "entre rios".



## ATIVIDADES

1) De acordo com o estudado, Tales de Mileto foi o primeiro filósofo do mundo? Justifique.

---

---

---

---

---

2) O que indica a palavra grega arché?

---

---

---

3) Por que, de acordo com Friedrich Nietzsche, Tales de Mileto foi o primeiro filósofo grego?

---

---

---

---

---

4) Isócrates afirmou ter estudado filosofia e medicina no Egito. De que maneira essa afirmação é importante para entendermos a origem egípcia da filosofia grega?

---

---

---

---

---

5) Podemos afirmar que a filosofia surgiu no Egito? Justifique.

---

---

---

---

---

6) De acordo com o estudado, a filosofia não foi criada pelos gregos. Qual foi, então, o mérito deles?

---

---

---

---

---

## BIBLIOGRAFIA

- ASANTE, Molefi Kete. Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade? Capoeira – Revista Humanidades e Letras, Vol. 1, n° 1, 2014. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante\\_-\\_origem\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante_-_origem_filosofia_africana.pdf) (28/03/2018).
- CARREIRA, José Nunes. Filosofia antes dos gregos. Publicações Europa-América, Mem-Martins, 1994.
- DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: História geral da África, II: África antiga. Ed. Gamal Mokhtar. 2.ed., rev. Brasília: UNESCO, 2010 (pp. 1-36).
- GALLO, Sílvio. Filosofia: experiência do pensamento. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- HERÓDOTO. História. Trad. J. Brito Broca. Digitalização dos volumes físicos XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1950. (Clássicos Jackson) Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf> (17/02/19)
- MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana: Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. Fortaleza: Imprece, 2019.
- NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. Revista Ensaios Filosóficos, Vol. VIII, dezembro/2013. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).
- NIETZSCHE, Friedrich. A filosofia na época trágica dos gregos. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.
- SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Petrópolis: Vozes, 2017.

## APÊNDICE 4 – Textos estendidos e complementares

### Texto I – Estendido – O que é filosofia?

Filosofia é uma palavra de origem grega (*philos + sophia*) que significa o amor ou amizade pelo saber ou pela sabedoria. Isto quer dizer, então, que filosofia **não é** saber, mas sim um **movimento de construção e de busca da sabedoria**. A filosofia é a busca do saber; é uma vontade de conhecer a si e ao mundo. Trata-se do movimento daquele que não sabe (e sabe que não sabe) em direção ao conhecimento.

A filosofia não estuda um conjunto claro de saberes, como acontece com a matemática, a física, a biologia ou a geografia, por exemplo. Mas, a filosofia trata de todas as áreas de conhecimento, ao perguntar pelos valores (morais ou estéticos), pela existência e pela condição humana, pelos interesses envolvidos, etc. Por isso, explicar o que é a filosofia é tão difícil.

O filósofo britânico **Bertrand Russell** (1872 a 1970) defende a filosofia como produção constante de conhecimento, ao contrário do pensamento dogmático, que é fechado em sistemas fixos e não aceita questionamentos ou debates (RUSSELL, 1977). A filosofia é, então, um campo de incertezas, porque trabalha justamente com o que não sabemos, com aquilo que não conhecemos. Ao menos em parte, é nas incertezas que reside o valor da filosofia, pois questiona as verdades prontas e busca novas possibilidades de entendimento do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. Nas palavras de Russell:

Embora incapaz de nos dizer com certeza qual é a resposta verdadeira para as dúvidas que ela própria suscita, é capaz de sugerir diversas possibilidades que ampliam os nossos pensamentos, livrando-os da tirania do hábito. Desta maneira, embora diminua nosso sentimento de certeza sobre o que as coisas são, aumenta muito nosso conhecimento sobre o que as coisas podem ser; rejeita o dogmatismo um tanto arrogante daqueles que nunca chegaram a empreender viagens nas regiões da dúvida libertadora; e mantém vivo nosso sentimento de admiração, mostrando as coisas familiares num determinado aspecto não familiar. (RUSSELL, 2005, p. 175-176)

A filosofia começa com um **estranhamento** diante do mundo. O filósofo brasileiro **Antônio Edmilson Paschoal** (1963 -) explica que se pode caracterizar a filosofia como

a arte de quebrar a naturalidade com que normalmente são utilizadas as palavras e os conceitos. Um modo de reflexão que não se restringe aos objetos do conhecimento, mas busca compreender o próprio ato de conhecer. Porquanto, ela seria uma ciência que não se limita à indagação por verdades particulares, mas por inquirir sobre os pré-requisitos do modo humano de conhecer e também sobre os critérios, as condições do conhecimento e, acima de tudo, sobre os jogos de poder que permitem a determinadas proposições gozarem do privilégio de serem reconhecidas como verdadeiras em determinados momentos. (PASCHOAL, 2013, p. 18)

Conforme Paschoal, é próprio da filosofia quebrar a naturalidade com que encaramos palavras, significados e conceitos. Mas não é só desnaturalizar, é também conhecer as forças que determinam quais serão as “verdades” aceitas e quais serão recusadas.

O congolês **Alphonse Elungu Pene Elungu** (1936 -) explica-nos o

conceito genérico e fundamental de filosofia enquanto despertar, palavra e demanda, discurso e empenhamento consciente e crítico a nível do discurso com vista à instituição de regras e normas do pensamento e da acção que sejam sempre universalizáveis. (ELUNGU, 2014, p. 11)

Para Elungu, a filosofia acontece com um “despertar” da sonolência de nossa visão padronizada das coisas, um **estranhamento** que nos leva à busca de respostas racionais e consistentes. Essa busca é teórica e se dá pelo discurso e pelo debate, através de argumentos válidos, que se ligam uns aos outros, acolhendo-se ou recusando-se. Nesse processo lógico e verbal, as teses são confirmadas, melhoradas ou recusadas constantemente.

Diferentemente das outras áreas de conhecimento, a filosofia não estuda um conjunto muito claro de saberes. Isto porque a filosofia não se limita a uma área específica de conhecimento, mas é a origem de todas, dialoga com todas e fala de todas (ao menos em termos éticos, políticos e estéticos). Não é por acaso que a conceituação de filosofia é tão difícil.

O também filósofo brasileiro **Geraldo Balduino Horn** afirma que

a filosofia difere, inclusive das ciências humanas, na medida em que não estabelece discursos limitados a fatos e coisas; ao contrário, busca relacionar convergências e divergências, concepções teóricas e fatos históricos, evidenciando questões e desafios que são suscitados pelas mudanças de valores e paradigmas sociais. (HORN, 2000, p. 30)

Russell afirma que a filosofia cuida de problemas que estão fora do alcance das ciências. Mas, quando são encontradas soluções práticas para esses problemas (com gráficos, tabelas, fórmulas, medições, análises de laboratório, etc.), passam a fazer parte de alguma outra área de conhecimento e deixam de ser filosóficas. Por exemplo: Um físico e um engenheiro de foguetes explicarão como uma pessoa será enviada a Marte, uma astrobióloga explicará como essa pessoa poderá produzir alimentos em Marte, uma socióloga explicará como interesses políticos e econômicos enfrentam-se nessa jornada a Marte; mas o filósofo perguntará “para que tudo isso?”. Ou seja, o filósofo atravessará essas áreas, perguntando a cada uma “por quê?”. Por que uma pessoa deveria ir a Marte? Ir a Marte será bom para quem? É justo tanto investimento? Observe, que ao longo da história, muitas questões começaram como especulações filosóficas e acabaram assumidas por alguma ciência (como, por exemplo, “o que desperta certos impulsos nas pessoas?” que é um problema da psicologia) ou mesmo desdobraram-se em uma ciência específica (como, por exemplo, “como se organizam as sociedades?” que é uma questão tipicamente sociológica).

Segundo Russell, a filosofia nasce da necessidade, ou da vontade, de conhecer o real, buscando a superação do senso comum<sup>93</sup>. Talvez não haja conhecimento que esteja livre de dúvidas, mas o pensamento lógico na determinação de reduzir as incertezas, o cuidado diante das convicções e a compreensão das dificuldades na busca de respostas são indispensáveis à prática filosófica.

O pensamento filosófico é uma reflexão interna que questiona todos os conhecimentos vindos de fora. Pensar filosoficamente é refletir sobre os mais diversos problemas e situações “partindo do zero”, ou seja, sem aceitar automaticamente os conhecimentos recebidos.

O filósofo francês contemporâneo **Michel Foucault** (1926 a 1984) procurou mostrar que há duas formas de compreender a filosofia:

---

93 O senso comum “é convencido, incerto e, em si mesmo, contraditório” (Russell, 1997, p. 1).

- Como busca da sabedoria, entendendo o conhecimento como algo que vem de fora: a filosofia é a busca de um saber que está fora de cada um de nós.
- Como um trabalho de cada um sobre si mesmo, um modo de construir a própria vida. A filosofia é uma prática de vida, um pensamento sobre nós mesmos, um modo de fazermos com que nossa vida seja melhor. Essa segunda noção é também uma busca, mas não de algo que está fora de nós. É uma busca por nos tornarmos melhores pelas práticas cotidianas que certos filósofos denominam exercícios espirituais. Um exemplo de exercício espiritual seria o hábito de escrever um diário (ao relatar os acontecimentos e as sensações do dia a dia, temos oportunidade de refletir sobre eles e, assim, de nos conhecermos melhor).

Nietzsche nos fala sobre a importância dessa área de conhecimento tão peculiar:

Se fosse obrigada a falar, a filosofia poderia dizer mais ou menos isso: "Pobre povo! Será por minha culpa que devo vagar por todo o seu país como uma profeta e que tenho de me dissimular e disfarçar como se fosse culpada e vocês meus juizes? Olhem somente o que acontece com minha irmã, a arte! Ocorre com ela o mesmo que acontece comigo; estamos desgarradas entre os bárbaros e não sabemos mais como garantir nossa salvação. É verdade que toda justificação nos faz falta aqui, mas os juizes que nos farão justiça deverão julgar vocês também e lhes dirão: "Tenham primeiramente uma civilização; em seguida aprenderão também o que quer e o que pode a filosofia." (NIETZSCHE, 2008, p. 29)

Para Nietzsche, filósofos e filósofas são "matéria explosiva temível, perante a qual tudo está em perigo" (NIETZSCHE, 2008, p. 61); ou seja, o caráter crítico da filosofia faz com que convicções sejam postas em dúvida, motivo pelo qual nenhuma certeza está segura diante do pensamento filosófico. Levantar suspeitas sobre as certezas é típico do pensamento filosófico.

Então, não se trata simplesmente de pensar, já que todas as áreas de conhecimento e mesmo atividades diárias, como cozinhar ou organizar o pagamento dos boletos, exigem que se pense. Também não é pensamento crítico, pois genocídios, guerras, golpes de Estado, racismo e até exclusão social podem ser criticamente justificados. A atitude filosófica é sempre um suspeitar das "verdades"

postas, perguntado “será?” ou “por quê?”. Esse questionamento, essa suspeita diante de uma afirmação que move em busca de respostas caracteriza a filosofia.

#### BIBLIOGRAFIA DO TEXTO I

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- ELUNGU, Pene Elungu Alphonse. **O Despertar Filosófico em África**. Luanda: Pedagogo/Mulemba, 2014. (Coleção Reler África)
- GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2013.
- HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: Uma perspectiva histórica. *In*: GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000 (pp. 17-33).
- \_\_\_\_\_. **Ecce homo** – Como se chega a ser o que se é. Covilhã: LusoSofia, 2008.
- NOGUERA, Renato. **A ética da serenidade**: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. *Revista Ensaios Filosóficos*, Vol. VIII, dezembro/2013 (pp. 139-155). Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).
- PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Da especificidade de filosofia ao seu ensino**. Biblioteca Digital de Periódicos, v. 3, n. 3 (2013). Em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54665> (18/04/19)
- RUSSELL, Bertrand. Dúvidas Filosóficas. *In*: RUSSELL, Bertrand, **Fundamentos da filosofia**, Rio de Janeiro: Zahar, 1977 (pp. 7-20).
- \_\_\_\_\_. **Os problemas da filosofia**. Trad. Jaimir Conte. Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://conte.prof.ufsc.br/txt-russell.pdf> (23/02/19).

#### Texto II – Estendido – Origens da filosofia: O Egito e a filosofia

Para entendermos o nascimento da filosofia, precisamos recuar para mais de 2700 a.e.c, para o Vale do Nilo, no Kemet (Antigo Egito).

Segundo explica o filósofo brasileiro **Renato Noguera** (1972 -), os antigos egípcios dispunham da palavra **rekhet** para expressar as formas de conhecimento a que hoje damos os nomes de sabedoria, filosofia e ciência. Havia também a expressão **medet nefer** que podemos traduzir como “palavra bem feita” ou “palavra bonita”, bem esculpida e cuidadosamente talhada, o que também nos remete à ideia de filosofia (NOGUERA, 2013) ou discurso filosófico, que deve sempre ser bem fundamentado e construído. Além disto, na antiga língua egípcia, existiam dois verbos para “ser”, um dos quais com dois participios, designando o “ente” e “o que é”, uma capacidade que o grego e o latim não têm. O Egípcio diferenciava com exatidão os verbos “ser”, “tornar-se” e “viver”. Assim sendo, o historiador português

**José Nunes Carreira**<sup>94</sup> (1934 -) explica que o “pensamento egípcio lançou a base mais importante para a criação de uma autêntica ontologia<sup>95</sup>, a saber, os meios linguísticos necessários à formulação de noções filosóficas” (CARRERA, 1994, p. 54). Isto quer dizer que se havia desenvolvido no Kemet uma linguagem complexa e apropriada para o pensamento teórico e especulativo<sup>96</sup> que mais tarde proporcionaria o início da sistematização de conhecimentos em enunciados<sup>97</sup> e textos na Grécia.

**Théophile Obenga**<sup>98</sup> (1936 -), importante pesquisador congolense, estudou minuciosamente um período de mais de dois mil anos da história africana e afirma que não há dúvidas da existência de escolas filosóficas no Egito antigo. Segundo ele, a arte da palavra perfeita (*medet nefer*) também denominada de *rekhet* significa “perguntar pela natureza das coisas (*khet*) baseado no conhecimento acurado (*rekhet*) e bom (*nefer*) discernimento (*upi*)” (*apud* NOGUERA, 2013, p. 147).

Nas palavras de Noguera, “filosofar é um exercício de julgamento, sopesar, detalhar e apresentar num exercício rigoroso com a palavra o objeto que é retratado, tomado como fonte, ponto de partida e linha de chegada ao mesmo tempo” (NOGUERA, 2013, p. 147). Portanto, não há motivo para duvidarmos de que os antigos egípcios, mais de dois mil anos antes dos helenos, já se ocupavam do meticuloso entendimento da natureza de si mesmos e das coisas. Neste sentido, os primeiros registros filosóficos remontam a cerca de 2780 a.e.c., com **Imhotep**<sup>99</sup>, mais de dois milênios antes de despontarem os primeiros filósofos nas colônias gregas.

Aqui ficam algumas informações que nos foram deixadas por Heródoto (485 a.e.c. a 425 a.e.c.), considerado o pai da História, que serão importantes em reflexões que faremos mais adiante. Neste momento, servirão como “provocação”:

94 José Nunes Carreira (Portugal, 1934 -) é professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa e especialista em civilizações pré-clássicas

95 Ontologia: Área da filosofia que estuda o ser em si mesmo, sem levar em consideração qualquer aspecto externo ao próprio ser. Algo como o ser perguntando a si mesmo sobre a própria existência.

96 Especular: **1.** Fazer suposições na falta de fatos concretos, levantar hipóteses; conjeturar (ex.: Especularam sobre a veracidade do casamento). **2.** Examinar, pesquisar, observar (ex.: O cientista especulava as transformações no clima). **3.** Pensar, refletir (ex.: Gosta de especular sobre ética e moral)(ex.: Quanto mais especulava, menos fazia).

97 Enunciado é a exposição clara e exata de um problema ou conceito.

98 Théophile Obenga (Congo, 1936 -) é arqueólogo, historiador, egiptólogo, especialista em hieróglifos e professor do Centro de Estudos Africana da San Francisco State University. Ele é um defensor politicamente ativo do pan-africanismo.

99 Imhotep (Kemet, cerca. 2700 a.e.c.) foi vizir de Djoser (3ª dinastia), astrônomo, médico, engenheiro e arquiteto, autor da primeira pirâmide egípcia (pirâmide de Sacara). De tão notáveis seus feitos, foi-lhe concedido *status* divino após a morte. Sabe-se que o grego Hipócrates (460 a.e.c. a 377 a.e.c.), considerado o pai da medicina, estudou na biblioteca de Imhotep.

Segundo Heródoto, os etíopes diziam que os egípcios eram sua colônia. De acordo com ele, os colquidianos<sup>1</sup> eram egípcios porque, “assim como os egípcios, tinham a pele negra e cabelo lanoso”<sup>100</sup>. Aristóteles diz em *Physiognomonica* que “os egípcios e os etíopes são muito escuros”.

#### BIBLIOGRAFIA DO TEXTO II

ASANTE, Molefi Kete. **Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade?**

Capoeira – Revista Humanidades e Letras, Vol. 1, nº 1, 2014. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante\\_-\\_origem\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante_-_origem_filosofia_africana.pdf) (28/03/2018).

CARREIRA, José Nunes. **Filosofia antes dos gregos**. Publicações Europa-América, Mem-Martins, 1994.

HERÓDOTO. **História**. Trad. J. Brito Broca. Digitalização dos volumes físicos XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1950. (Clássicos Jackson)  
Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf> (17/02/19)

MOKHTAR, Gamal (ed.) **História geral da África, II: África antiga**. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

NOGUERA, Renato. **A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope**. Revista Ensaios Filosóficos, Vol. VIII, dezembro/2013. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).

#### Texto III – Estendido – Origens da filosofia: A Grécia e a filosofia

**Tales de Mileto** (cerca de 625 a.e.c. a cerca de 556 a.e.c.) é considerado o primeiro filósofo grego e era apontado como um dos sete sábios da Grécia<sup>101</sup>. Foi o primeiro grego a afirmar que há um princípio universal, do qual todas as coisas são feitas (que os gregos chamavam de *arché*), e que esse princípio seria a água.

<sup>100</sup>Heródoto escreve: "CIV – Sempre me parecera que os Colquidianos eram Egípcios de origem, e foi para certificar-me disso que resolvi sondar uns e outros. Os Colquidianos tinham mais reminiscências dos Egípcios do que estes daqueles. Os Egípcios pensam que esse povo é descendente de uma parte das tropas de Sesóstris, e eu pensava da mesma maneira por dois motivos: primeiro, por serem os Colquidianos negros e possuírem cabelos crespos, prova um tanto equívoca, pois têm isso de comum com outros povos; segundo, e principalmente, porque os Colquidianos, os Egípcios e os Etíopes foram os primeiros povos a adotar a circuncisão" (...).  
CV — Eis aqui outro traço de semelhança entre os dois povos: são os únicos a trabalhar o linho da mesma maneira, a viver da mesma maneira e a possuir também uma única língua. Os Gregos denominam linho sardônico o que lhes vem da Cólquida, e linho egípcio o que lhes vem do Egito." (HERÓDOTO, 1950, pp. 179-180).

<sup>101</sup>Foram várias as relações contendo os "sete sábios da Grécia" e, somados, passam de vinte nomes. Segundo Platão, "nessa situação encontravam-se Tales de Mileto, Pítaco de Mitilene, Bias de Priene, o nosso Sólon, Cleobulo de Lindos, Míson de Queneia e, em sétimo lugar, Quilon da Lacedemônia" ("Protágoras", 343a). Apesar das várias listagens dos Sete Sábios produzidas na antiguidade, quatro nomes parecem presentes em todas elas: Tales, Pítaco, Bias e Sólon.

Mas, por que essa afirmação do princípio universal foi tão importante e por que ela marca o início da filosofia na Grécia? De acordo com **Friedrich Nietzsche** (1844 a 1900), devemos levar em consideração três aspectos. Nas palavras dele:

A filosofia grega parece começar com uma ideia extravagante: a tese segundo a qual a água seria a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Certamente, e por três razões: em primeiro lugar, porque esse enunciado trata de alguma maneira da origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e sem fabulação; e, finalmente, em terceiro lugar, porque contém, embora em estado de crisálida, o pensamento de que tudo é um. A razão citada em primeiro lugar deixa Tales ainda em comunidade com os religiosos e supersticiosos; mas a segunda o exclui dessa sociedade e se mostra a nós sob o semblante de pensador da natureza; e a terceira razão faz dele o primeiro filósofo grego. (NIETZSCHE, 2008, p. 31)

Reorganizando essa citação, podemos analisar melhor as três razões apresentadas por Nietzsche:

- 1) “Trata de alguma maneira da origem das coisas”: Isto “deixa Tales ainda em comunidade com os religiosos e supersticiosos”. Nietzsche nos diz que, sob esse aspecto, Tales não teria ido além da maneira como era normal se pensar o mundo; ou seja, pela ótica do mito.
- 2) “O faz sem imagem e sem fabulação”: isto “o exclui dessa sociedade e se mostra a nós sob o semblante de pensador da natureza”. Aqui começa o distanciamento do modo de se pensar o mundo naquela época, pois surge uma pergunta que busca uma resposta lógica e racional, sem passar por explicações míticas.
- 3) “Contém, embora em estado de crisálida, o pensamento de que tudo é um”: Isto “faz dele o primeiro filósofo grego”. Aqui está a marca de início do pensamento filosófico grego, segundo Nietzsche. Quando Tales faz a afirmação de que tudo é feito de água, afirma também que tudo é um. Isto inaugura um pensamento diferente, fora daquilo que se pode simplesmente observar ao redor.

Pode-se concluir, então, que, segundo Nietzsche, cabe a Tales de Mileto o mérito de ter, pela primeira vez na Grécia, proposto um enunciado que especula sobre o desconhecido: O princípio de tudo; ou seja, a origem de todas as coisas.

Mas, como Tales chegou à conclusão de que a água é a origem de tudo? Primeiro, devemos observar que nessa afirmação há dois aspectos muito importantes:

- a) A especulação sobre a matriz de tudo: Tales faz uma suposição, a partir de uma avaliação puramente especulativa, sem que possa constatar através da experiência.
- b) O enunciado dessa especulação: Tales expõe de modo claro sua ideia.

Em seguida, precisamos buscar algumas informações históricas, antes de voltarmos a esses dois aspectos. Vamos, então, retornar ao Egito.

O historiador congolense **Théophile Obenga** afirma que no antigo Egito já havia um pensamento que remetia à pergunta pela origem de todas as coisas, milênios antes dos gregos se perguntarem pela *arché*. Na antiga língua egípcia também existia a palavra *rekhet*, que se referia às formas de conhecimento que atualmente entendemos como sabedoria, filosofia e ciência (NOGUERA, 2013, p. 147); em outras palavras, *rekhet* referia-se à mesma prática dos *philosophos*. Mesmo a palavra grega *sophia* (da qual deriva filosofia: *philos* + *sophia*) é de origem egípcia, como explica o filósofo afro-americano **Molefi Kete Asante** (1942 -):

A origem de "Sophia" está evidente na língua africana Mdu Ntr<sup>102</sup>, a língua do antigo Egito, onde a palavra "Seba", que significa "o sábio", aparece pela primeira vez em 2052 a.C., no túmulo de Antef I, muito antes da existência da Grécia ou do [idioma] grego. A palavra tornou-se "Sebo" em copta e "Sophia" em grego. Como para o filósofo, o amante da sabedoria, é precisamente aquilo que se entende por "Seba", o Sábio, em escritos antigos de túmulos egípcios. (ASANTE, 2014, p. 118)

Outro fato importante, é que o escritor e historiador grego **Diodoro da Sicília**<sup>103</sup> (cerca 90 a.e.c. a cerca 30 a.e.c.), viveu e estudou no Egito por aproximadamente três anos e em sua obra "Sobre o Egito", registrou que muitos dos que são "celebrados entre os gregos pela inteligência e ensino, aventuraram-se para o Egito nos tempos antigos, para que pudessem participar de suas tradições e

<sup>102</sup>Mdu Ntr (Asante) ou Mdw nTr (Noguera), que se lê como "medju netjer", significa "palavra dos deuses" (NOGUERA, 2013, p. 146).

<sup>103</sup>Diodoro Sículo (ou Diodoro da Sicília) viveu no séc. I a.e.c. e, após estudar no Egito, dedicou trinta anos à produção de sua única obra, "Biblioteca Histórica" (ou "História Universal"). Dos quarenta volumes produzidos por Diodoro, apenas catorze sobreviveram praticamente completos, enquanto dos demais restam apenas fragmentos.

copiar seus ensinamentos”. Dentre os nomes que Diodoro cita estão o poeta Homero, os filósofos Platão e Pitágoras de Samos<sup>104</sup>, Demócrito de Abdera e Tales de Mileto, entre outros (*apud* ASANTE, 2014, p. 118).

Segundo o filósofo-historiador grego radicado nos EUA **Christos C. Evangeliou** (1946 -) Tales passou uma longa temporada no Egito: “Tales chegou velho a Mileto, pois tinha passado muito tempo estudando filosofia no Egito” (*apud* SODRÉ, 2017, p. 42). Portanto, Tales não apenas aprendeu o idioma local, com sua complexidade linguística, mas também tomou profundo contato com os diversos aspectos culturais daquele povo. Então, pode-se cogitar que, para assimilar termos como *medet nefer* e *recket*, tivesse que compreender seus significados e implicações. Possivelmente Tales tenha-se, então, aberto a um novo tipo de pensamento (perguntar pela natureza das coisas sem apelar para explicações míticas), aprendizado que já havia iniciado na Mesopotâmia, levando-o, posteriormente, à formulação de que a água é o princípio de tudo.

Mas, segundo **Plutarco** (cerca de 46 a cerca de 120)<sup>105</sup>, Tales aprendeu com os egípcios “a colocar a água como princípio e a gênese de todas as coisas” (*apud* SODRÉ, 2017, p. 42). O sociólogo brasileiro **Muniz Sodré** (1942 -) comenta que mesmo o “partidário radical do modelo ariano” **William Keith Chambers Guthrie**, admite:

Deve ter sido muito espantoso para os seguidores de Alexandre encontrar entre os brâmanes não apenas Dioniso e Hércules, mas também a sua filosofia helênica; ouvir que a água é a origem do mundo, assim como em Tales; que a divindade permeia todas as coisas, assim como Heráclito; a transmigração das almas, assim como em Pitágoras e Platão; os cinco elementos, assim como em Aristóteles; a proibição da dieta de carne, como em Empédocles e os órficos; e sem dúvida Heródoto e seus sucessores devem ter sido com frequência inclinados a derivar do Egito as doutrinas e os costumes gregos. (*apud* SODRÉ, 2017, pp. 42-43)

Outro aspecto importante: Asante descreve que o retórico ateniense **Isócrates**<sup>106</sup> (436 a.e.c. a 338 ou 336 a.e.c.) escreveu em seu Busiros: “Eu estudei

<sup>104</sup>Pitágoras de Samos (570 a.e.c. a 495 a.e.c.), viajou pela Índia e estudou no Egito por mais de vinte anos, onde conheceu o teorema sobre triângulos retângulos. O Teorema de Pitágoras leva seu nome, pois foi a partir dele que o enunciado ficou conhecido na Grécia. Não se sabe sobre a origem desses cálculos sobre triângulos retângulos, mas é certo que os antigos egípcios o empregavam com destreza na construção de seus monumentos.

<sup>105</sup>Plutarco (cerca de 46 e.c. a cerca de 120 e.c.) foi historiador, biógrafo e filósofo grego.

<sup>106</sup>Isócrates é considerado o pai da retórica. Ficou conhecido por escrever discursos para seus discípulos e implantou a retórica no currículo escolar ateniense.

filosofia e medicina no Egito” (ASANTE, 2014, p. 119). Ora, se Isócrates percebeu o tipo de pensamento a que teve contato no Egito como filosofia e se era comum aos gregos lá estudarem, pode-se inferir que esse tipo de conhecimento ou de procedimento intelectual já era praticado entre os egípcios há tempo suficiente para que fossem tomados como referência, inclusive entre os gregos.

Agora retornemos aos dois aspectos que foram destacados anteriormente da citação de Nietzsche sobre Tales:

a) A especulação sobre a matriz de tudo – Como vimos, a pergunta pela natureza das coisas não é originária da mente de Tales de Mileto, reconhecidamente um matemático brilhante. Assim como no caso de Tales, também Pitágoras, Parmênides e Heráclito, entre tantos outros, estudaram fora da Grécia, como era comum na época.

b) O enunciado da especulação sobre a origem de todas as coisas – Aqui talvez esteja o verdadeiro mérito de Tales de Mileto e dos gregos que o sucederam. Mesmo que não tenham desenvolvido certos conhecimentos por conta própria, foram responsáveis por um novo modo de expressar e comunicar o mundo: Os gregos “inauguraram a comunicação didática” (CARREIRA, 1994, p. 11). Nas escolas gregas, os conhecimentos eram discutidos abertamente e expressos através de enunciados escritos que podiam ser constantemente rediscutidos, reavaliados e reformulados, o que lhes permitia aprimorar esses conhecimentos. Em outras palavras, embora os gregos não tenham inventado a filosofia, sistematizaram conhecimentos que estavam dispersos por vários povos, da Ásia à África e às Américas; ou seja, desenvolveram um modo particular de lidar, ensinar e difundir conhecimento. Como diria Nietzsche, agora sim, apanharam a lança, para arremessá-la adiante. O mérito de Tales, portanto, foi elaborar um enunciado que afirma a natureza das coisas como princípio, de modo especulativo e sem empregar a mitologia.

Como vimos até aqui, não se pode dizer que a filosofia nasceu na Grécia, já que muitas das ideias dos gregos foram assimiladas de outros povos, como no caso dos egípcios. Mas, também seria errado afirmar que a filosofia nasceu no Egito. O filósofo brasileiro **Wanderson Flor do Nascimento** defende que o Egito também foi o resultado de um processo que já se produzia por todo o continente africano (*apud* MACHADO, 2019, pp. 27-28). Nascimento concorda, assim, com Noguera, para quem não há como determinar o surgimento da filosofia, assim como não se pode

delimitar o momento ou a civilização criadora da música. Assim, de acordo com o historiador, antropólogo e físico senegalês **Cheikh Anta Diop**<sup>107</sup> (1923 a 1986) “a Antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a Antiguidade greco-romana para a cultura ocidental. A constituição de um *corpus*<sup>108</sup> de ciências humanas africanas deve ter isso como base” (DIOP, 2010, p. 34).

#### BIBLIOGRAFIA DO TEXTO III

- ASANTE, Molefi Kete. **Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade?** Capoeira – Revista Humanidades e Letras, Vol. 1, nº 1, 2014. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante\\_-\\_origem\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante_-_origem_filosofia_africana.pdf) (28/03/2018).
- CARREIRA, José Nunes. **Filosofia antes dos gregos**. Publicações Europa-América, Mem-Martins, 1994.
- DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. *In: História geral da África, II: África antiga*. Ed. Gamal Mokhtar. 2.ed., rev. Brasília: UNESCO, 2010 (pp. 1-36).
- GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- HERÓDOTO. **História**. Trad. J. Brito Broca. Digitalização dos volumes físicos XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1950. (Clássicos Jackson)  
Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf> (17/02/19)
- MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana: Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza: Impreco, 2019.
- NOGUERA, Renato. **A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope**. Revista Ensaios Filosóficos, Vol. VIII, dezembro/2013. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf) (28/03/2018).
- NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na época trágica dos gregos**. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.
- SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

107Cheikh Anta Diop (1923 a 1986): Historiador, antropólogo e físico senegalês, dedicou-se ao estudo das origens da humanidade. Com o uso de radiocarbono, demonstrou a afiliação negra dos egípcios através da análise de melanina presente em múmias.

108*Corpus*: Do latim “corpo”, indica um conjunto de conhecimentos ou de obras de um autor ou de uma ciência. No caso dessa citação, refere-se ao repertório que deve ser a base das ciências humanas africanas.

## Texto IV – Complementar – Duas narrativas míticas

### *A origem da noite, segundo a mitologia karajá<sup>109</sup>*

No princípio do mundo, não havia noite nem lua. Apenas o Sol brilhava triste e solitário. Em sua imaginação, o Sol criava as quatro fases da lua e ficava triste porque elas sempre desapareciam.

Assim, eternamente iluminados, os animais não conseguiam dormir e todos lamentavam a falta da noite, que estava presa dentro de um coco de tucumã, guardado no mais profundo dos rios pela Boiuna, a Grande Serpente.

Naquela época, aconteceu o casamento de Tuilá (que era filha da Boiuna) com o índio Aruanã.

Um dia, Aruanã disse à sua esposa, Tuilá, que estava muito sonolento, mas que não conseguia dormir, porque não havia noite. Com pena do marido, a Tuilá decidiu resolver o problema. Mas, para encontrar a noite, era preciso invocar a Boiuna com um chocalho mágico, que era guardado pelo peixe Jaraqui no fundo do igarapé. Então, Tuilá entrou na floresta e seguiu por um caminho secreto que só ela e sua mãe, a Boiuna, conheciam. Chegando ao igarapé, a índia invocou o Jaraqui, que lhe entregou o chocalho.

Voltando à aldeia, Tuilá confiou, então, o chocalho mágico a Aruanã. Nesse momento, misteriosamente apareceu o sapo Arutsã, que logo alertou o índio a jamais abrir o coco sem a ajuda de Tuilá.

E assim, Aruanã partiu numa longa viagem ao desconhecido, à procura da noite.

A fim de ajudar Aruanã, o Jacaré-Aruá disse-lhe que a Boiuna vivia logo abaixo da primeira arara-vermelha que ele avistasse no céu. Agradecido, o índio seguiu viagem.

Quando Aruanã percebeu a arara-vermelha no céu, sacudiu o chocalho mágico para chamar a Grande Serpente.

Ao chegar perto, a Boiuna disse ao valente índio que já sabia o que ele procurava e que por isso trouxera do fundo do rio o coco de tucumã que continha a noite, a ser aberto apenas na presença de Tuilá.

---

<sup>109</sup>Transcrição da animação “A lenda do dia e da noite”, de Rui de Oliveira.

– Mas tenha cuidado! Jamais tente abrir sozinho este coco. Resista às tentações! - Advertiu novamente ela.

– Eu o fechei com cera de abelha. E se ele for aberto longe de minha filha Tuilá, todas as coisas se perderão. – Acrescentou a Boiuna.

Aruanã partiu então de volta para a aldeia.

Em meio à longa viagem, o índio ouviu um estranho ruído vindo de dentro do coco, que despertou sua curiosidade. Mas, nisso surgiu uma voz do alto de um galho. Era o pássaro Anu-Guaçu que o advertia:

– Não esqueça o que disse a Grande Serpente: Se você abrir o coco, tudo se perderá.

Temeroso, o índio continuou sua viagem de volta.

Tomado novamente de grande curiosidade, Aruanã quis abrir o coco, mas foi alertado mais uma vez, agora pelo peixe Jaraqui:

– Cuidado! Tuilá entregou-lhe o chocalho em confiança. Se você abrir o coco, tudo se perderá e você se perderá também.

Apesar de tantos conselhos, Aruanã não resistiu à curiosidade e foi à margem do rio fazer uma fogueira para derreter a cera que vedava o coco. Quando o coco abriu, tudo se transformou em noite. A natureza mergulhou na mais profunda escuridão e logo foi povoada pelos terríveis habitantes das trevas.

Em plena escuridão, Aruanã seguiu tristemente sua viagem de volta, arrependido por não ouvir tantos conselhos e ter causado a noite eterna. E retornou à aldeia com vergonha de encontrar sua esposa.

Finalmente, Aruanã encontrou Tuilá e lhe devolveu o chocalho mágico. A índia, mais uma vez com pena do marido, o perdoou e disse:

– Não se preocupe. Das trevas eu criarei o dia e a noite. De um lado terá o luminoso Sol e de outro a Lua e as estrelas.

A índia dirigiu-se a um pequeno riacho. Com a argila das margens, Tuilá fez um pequeno pássaro e disse:

– Tu serás o Cajubi, o pássaro que anunciará a separação eterna entre o dia e a noite.

O Cajubi voou e logo as trevas tornaram-se noite e dela surgiu a luz.

Aruanã e Tuilá, sob a proteção da noite e das estrelas, puderam então se encontrar, dormir e ter muitos filhos. E assim a tribo dos Karajás começou a ser povoada.

### ***A origem do mundo, segundo a tradição iorubá (nagô)***

Antes do início dos tempos, **Olorum**<sup>110</sup> habitava a eternidade imutável. Decidiu, então, criar um mundo de mudanças, diante daquela mesmice toda, para que até as repetições iniciassem novidades. Então criou os orixás, deu-lhes atribuições e os enviou para criar o mundo.

**Oxalá**<sup>111</sup>, o filho mais velho, ficou incumbido de liderar a missão e recebeu o saco da Criação. Olorum recomendou que Oxalá contasse com a ajuda de **Exu**<sup>112</sup>, seu irmão mais novo, que era responsável pelo movimento de transformação, indispensável a toda criação. Olorum recomendou ainda, que **Oduduá**<sup>113</sup> seguisse o irmão, observando e apoiando suas ações.

Saíram, então, os orixás em sua missão. Oxalá foi à frente, levando o saco nas costas, que ficava mais pesado a cada pensamento seu sobre a criação do mundo: Ele criaria o Sol, as estrelas, os rios, os animais, as plantas, e o saco ficava cada vez mais pesado<sup>114</sup>. Oxalá estava tão concentrado em seu projeto, que nem ligava para Exu, que queria ajudar, mas não era chamado. Oxalá, movido pelo orgulho, chegou a pensar que seria o maior de todos os orixás, porque era responsável por toda a criação. Seria inigualável e todos o adorariam. Por que deveria ele se preocupar com o irmão mais novo? Então, Oxalá acabou esquecendo de Exu.

Exu ficou desgostoso e fez o irmão cair três vezes: Primeiro fez Oxalá cair na lama e sujar as roupas brancas. Oxalá teve que voltar para casa<sup>115</sup> e perdeu

---

110 O deus supremo, onipresente, onisciente e onipotente, único com “alabalaxé”, que é o poder de criar a vida e lhe dar propósito. A existência de alabalaxé coloca a humanidade diante de uma questão-chave: “A realização da vida só é possível por meio do conhecimento verdadeiro da natureza das coisas” (NOGUERA, 2017, p. 66).

111 Oxalá significa “Grande Orixá”. Mas, no começo, Oxalá tinha o nome de Obatalá, que significa “Senhor do Pano Branco”, porque ele gostava de tudo o que era branco e imaculado (PRANDI, 2007, p. 18)

112 Exu quer dizer “esfera”. A natureza de Exu está no verso “Exu matou um pássaro ontem, com a pedra que arremessou hoje”; ou seja, Exu interfere no passado através do presente (NOGUERA, p. 67).

113 Em algumas narrativas míticas Oduduá aparece como irmão de Oxalá, em outras como irmã, ou ainda como sua esposa. PRANDI (2007, p. 21) o considera irmão de Oxalá, enquanto NOGUERA (2017, p. 66) como irmã. Optei por seguir com este último, por entender que a relação Oxalá-Oduduá refere-se ao masculino-feminino na Criação. Noguera emprega a representação Oxalá-Sol e Oduduá-Terra (2017, p. 70).

114 Toda a Criação ainda estava só na mente, pois o saco ainda não fora aberto.

115 Orun, onde os orixás viviam. A distância de Orun deixava Oxalá cansado, além do quê, o saco da Criação ficava mais pesado com suas ideias sobre o que ainda criaria.

muito tempo com isso. Depois, tropeçou numa cabaça com azeite e sujou novamente as roupas e voltou para trocar-se. Em seguida foi com carvão que Oxalá se sujou e mais uma vez teve que trocar as roupas.

Diante de tanta perda de tempo, Olorum passou a missão a Oduduá. Esta, como não era orgulhosa como o irmão, consultou **Ifá**<sup>116</sup>, o oráculo, para saber se deveria mesmo criar o mundo. Ifá disse que Oduduá poderia mesmo criar o mundo, desde que agradasse Exu com alguns presentes<sup>117</sup>. Quando fosse ao local da criação, deveria levar uma galinha com cinco dedos em cada pé, um camaleão e quarenta correntes de ferro. Isso tudo depois de se apossar do saco da Criação. Oduduá então deixou os presentes em uma encruzilhada, onde Exu cuidava quem ia de um lugar para outro, e foi para o local da criação.

Enquanto isso, Oxalá já estava cansado, com sede e o com saco da Criação cada vez mais pesado. Então Exu aproveitou e ofereceu-lhe um vinho fresco. Oxalá bebeu até matar a sede, mas acabou embriagado, pegou no sono e Oduduá aproveitou a ocasião para tomar-lhe o saco da Criação.

Então, Oduduá foi até o local da criação, emendou as quarenta correntes para descer, tirou um punhado de pó do saco da Criação, jogou-o sobre as águas, formando um monte de terra, uma ilha. Então soltou a galinha sobre o monte e ela começou a ciscar, espalhando a terra e formando uma grande área plana, Ilê Ifê<sup>118</sup>. Para ter certeza de que a terra estava boa para a vida, Oduduá desceu o camaleão, que andou pela terra e voltou em segurança. Então terminou de criar o mundo, lançando o resto do pó da Criação. Quando Oxalá acordou, ficou confuso e não entendeu como o mundo estava pronto.

Mas ainda faltava a criação de gente e Olorum passou essa missão a Oxalá que estava mais humilde, porque acordou no entardecer e já não tinha mais o brilho

---

116 Ifá é um oráculo, entendido como porta-voz de Orunmilá e também dos demais orixás. Ifá não dispõe de um culto próprio e por isto muitas vezes não é considerado orixá.

117 “Uma porção de inhames, uma cabaça de aguardente, uma de azeite de dendê e outra de água fresca, além de dezesseis punhados de búzios. Ah! E uma boa porção de pimenta-da-costa” (PRANDI, 2007, p. 22)

118 Ilê Ifê em Iorubá significa “A Terra se Expande”. A cidade de Ifé, na atual Nigéria, é considerada o ponto de origem do mundo, “o umbigo do universo” (PRANDI, 2007, pp. 24-25)

intenso que o ofuscava em orgulho. Agora ele consultou **Orunmilá**<sup>119</sup> e junto com **Ajalá**<sup>120</sup>, que era artesão da cerâmica (oleiro), criou os primeiros humanos.

Depois da criação, os orixás viveram um bom tempo com a humanidade, até que Orun (a terra dos orixás) separou-se de Aiê (a terra das gentes).

#### BIBLIOGRAFIA DO TEXTO IV

NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas**: Como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

OLIVEIRA, Rui de. **Lenda do dia e da noite**. 2011 (11m:37s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4-qu-88Fx0s> (08/08/14)

PRANDI, Reginaldo. **Contos e Lendas Afro-Brasileiros**: a criação do mundo. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

#### Texto V – Complementar – A Estética e a tradição africana (Kabengele Munanga)

A Estética é uma área de conhecimento voltada à arte, ao belo e às relações que se estabelecem entre o espectador e a obra, o que determina seu valor de exposição. É claro (e mesmo assim importante salientar) que já se produziam obras artísticas mesmo antes do surgimento das primeiras discussões estéticas. Mas, como analisar a existência da noção de desfrute estético quando a obra não é elaborada para ser exposta; pelo contrário, é produzida para ser ocultada, como é o caso da arte negro-africana?

Segundo **Kabengele Munanga**<sup>121</sup>, enquanto para as culturas europeias a arte tem uma finalidade representativa, para as culturas tradicionais africanas o objetivo é a significação. Isto é, “a arte africana tradicional não é uma arte de imitação. É uma arte de presentificação” (MUNANGA, 2006, p. 8) ou significação.

119 “Signatário dos segredos de Ifá, Orunmilá significa a possibilidade de autoconhecimento. Orixá de poderes divinatórios de reconhecer e identificar os caminhos de todos os seres” (NOGUERA, 2017, p. 155). Orunmilá é o orixá das profecias e muitas vezes entendido também como guardião do destino.

120 “Divindade masculina iorubá responsável pela criação das cabeças dos seres humanos” (NOGUERA, 2017, p. 152).

121 O antropólogo Kabengele Munanga, doutor em Ciências Humanas (Antropologia Social), nasceu em 1940, na República Democrática do Congo e foi pesquisador no Museu Real da África Central em Tervuren (Bruxelas) onde se especializou em estudo das artes africanas tradicionais. Em 1975, devido a perseguições políticas em seu país, teve que fugir para o Brasil, onde foi Diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (1983-1989), Vice-Diretor do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (2002-2006), Diretor do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (2006-2010) e é autor de mais de 150 publicações. Em setembro de 2016 recebeu o título de cidadania baiana pela Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. (dados coletados do Currículo Lattes do próprio autor)

Munanga defende que a arte tradicional africana foi, por muito tempo, considerada primitiva a partir de uma visão intelectual geométrica e abstrata, típica do evolucionismo europeu. Essa visão superficial da expressão artística africana apoiava-se “nos preconceitos da época, na ignorância da complexidade e sofisticação da arte negro-africana, e também nos ideais da Missão Civilizadora” (2006, p. 8). Munanga mesmo esclarece que essa percepção foi duramente combatida em plena Europa por intelectuais e críticos de artes, como Henri Matisse (1869 a 1954), Andre Derain (1880 a 1954) e Pablo Picasso (1881 a 1973), que, profundamente inspirados pelas composições das máscaras rituais africanas, inauguraram o cubismo e o fauvismo (levando-nos ao apreço dos grafismos, formas e cores dessas máscaras, porém desconectadas de suas significações). Mas, apesar de os estudiosos reconhecerem a importância, a riqueza e a complexidade da produção africana, esbarram em um problema metodológico: A tentativa de entender uma produção artística não europeia a partir de filtros culturais europeus.

Para Munanga, assim como as demais expressões artísticas, também as africanas são produzidas a partir das concepções de mundo e de existência das sociedades. Portanto, se por um lado ele compreende que, para a visão tradicional africana, a produção artística desempenha um papel utilitário, não se prestando a um aspecto meramente estético, por outro critica o exagero de se pensar que essas produções limitam-se à religiosidade. Segundo o autor, há que se buscar a compreensão do que os objetos artísticos africanos representam, seus símbolos e significados, ao mesmo tempo examinando tanto as formas quanto os conteúdos, superando-se o formalismo ou o funcionalismo excludentes. Em outras palavras, deve-se “colocar a questão de saber se o que é considerado como produção artística nas sociedades ocidentais é a mesma coisa que nas sociedades africanas concernentes” (MUNANGA, 2006, p. 4).

O autor defende que, quando se aborda a teoria estética sobre as tradições africanas, parece haver correspondência entre alguma produção artística profana, desvinculada de utilitarismo religioso, e produzida dentro da teoria da “arte pela arte”, o que implica a existência de uma percepção estética entre os povos ditos “primitivos”. Chega-se a essa conclusão observando o uso de determinadas palavras ou expressões que remetem a sentimentos de apreciação estética. Certamente, o problema não está na existência ou não do prazer estético, pois este é desfrutado por toda a humanidade. O problema que se desponta, então, não é se há ou não a noção

estética entre os povos tradicionais africanos; mas se o objeto desse desfrute nas culturas não-europeias podem ser submetidas às categorias e critérios de produção e julgamento europeus. Em outras palavras, o que se põe é a indagação sobre a existência de um discurso sobre a percepção e o desfrute estético, já que a inexistência deste não anula a percepção mesma. Como se poderia, então definir a estética africana a partir de critérios e categorias europeias? E, no que se refere às tentativas de teorização sobre os vocabulários ou critérios estéticos africanos, Munanga aponta para os equívocos das teorizações que se mostram muito mais europeias do que africanas.

Outro aspecto analisado por Munanga é o valor de exposição: Nas culturas tradicionais africanas, de modo geral, o acesso às obras é reservado aos especializados e iniciados. Reside aí mais um problema: As obras africanas não são produzidas para a exposição; mas para a ocultação. Desta forma, o julgamento sobre as obras é atribuição dos chefes, dos sábios, dos adivinhos, dos escultores e demais privilegiados e, mesmo assim, estes evitam o julgamento estético. Mas, embora as obras sejam, de modo geral, produzidas para não serem expostas, isto não significa uma regra, pois muitas produções são dispostas em espaços abertos, e mesmo assim não são sujeitas a julgamentos, pois a finalidade é sempre determinar uma presença, estando, assim, sob um véu de segredos. Essas obras, embora expostas, não estão sujeitas aos julgamentos estéticos, já que sua função não é a de serem contempladas, mas exercem uma função social. Portanto, é difícil compreender o apelo e motivações das expressões de origem africana a partir da definição de Baumgarten para a Estética como “manifestação do sensível, a aparição fenomenal do aperfeiçoamento de um objeto” (MUNANGA, 2006, p. 7). Munanga explica que essa definição inviabiliza a contemplação das expressões artísticas africanas pelos filtros estéticos europeus.

Munanga destaca também o surgimento daquilo que chama de “arte de aeroporto”, “resultado de uma produção nascida da imitação dos modelos tradicionais. Ela deve seu desenvolvimento ao turismo e ao valor do mercado de arte” (p.9). Ocorre que a ideia de arte africana “verdadeira” atribui-se à produção ligada às tradições religiosas africanas e, por isso mesmo, de interesse dos colecionadores. Por outro lado, o desenvolvimento do que se convencionou definir como arte “falsa”, livre dos ditames tradicionais e religiosos, caracteriza-se como produção de arte contemporânea africana, disponível à contemplação e julgamento, deverá submeter-se ao conceito.

Essa “arte de aeroporto”, representaria, então, a entrada da África na “idade da Estética”.

Sem dúvida, para projetar o que seremos amanhã, precisamos saber o que somos hoje. E, para saber o que somos hoje, precisamos ter uma ideia sobre o que fomos ontem. Mas nem por isso, devemos ficar perpetuamente presos às formas de arte tradicionais que hoje pertence ao patrimônio cultural da humanidade. A arte deve ser sempre a arte de sua época, isto é, ao serviço das necessidades da sociedade que a engendrou. Será então a partir da relação das necessidades mais urgentes do povo africano no estado atual que a sua arte trilhará novos caminhos e novas orientações sem desvincular-se dos movimentos artísticos internacionais e sem abrir mão de sua identidade. (p. 9)

#### BIBLIOGRAFIA DO TEXTO V

MUNANGA, Kabengele. **A Dimensão Estética na Arte Negro-Africana Tradicional**. São Paulo: MAC USP, 2006. Disponível em <http://www.macvirtual.usp.br/mac/arquivo/noticia/Kabengele/Kabengele.asp> (08/12/16).

## APÊNDICE 5 – Imagens com citação de Nietzsche

Imagens para discussão sobre citação de Nietzsche

A filosofia grega parece começar com uma ideia extravagante: a tese segundo a qual a água seria a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Certamente, e por três razões: em primeiro lugar, porque esse enunciado trata de alguma maneira da origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e sem fabulação; e, finalmente, em terceiro lugar, porque contém, embora em estado de crisálida, o pensamento de que tudo é um. A razão citada em primeiro lugar deixa Tales ainda em comunidade com os religiosos e supersticiosos; mas a segunda o exclui dessa sociedade e se mostra a nós sob o semblante de pensador da natureza; e a terceira razão faz dele o primeiro filósofo grego.  
(NIETZSCHE, 2008, p. 31)

*Imagem 1*

A filosofia grega parece começar com uma ideia extravagante: a tese segundo a qual a água seria a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Certamente, e por três razões: em primeiro lugar, porque esse enunciado trata de alguma maneira da origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e sem fabulação; e, finalmente, em terceiro lugar, porque contém, embora em estado de crisálida, o pensamento de que tudo é um. A razão citada em primeiro lugar deixa Tales ainda em comunidade com os religiosos e supersticiosos; mas a segunda o exclui dessa sociedade e se mostra a nós sob o semblante de pensador da natureza; e a terceira razão faz dele o primeiro filósofo grego.  
(NIETZSCHE, 2008, p. 31)

*Imagem 2*

A filosofia grega parece começar com uma ideia extravagante: a tese segundo a qual a água seria a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Certamente, e por três razões: em primeiro lugar, porque esse enunciado trata de alguma maneira da origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e sem fabulação; e, finalmente, em terceiro lugar, porque contém, embora em estado de crisálida, o pensamento de que tudo é um. A razão citada em primeiro lugar deixa Tales ainda em comunidade com os religiosos e supersticiosos; mas a segunda o exclui dessa sociedade e se mostra a nós sob o semblante de pensador da natureza; e a terceira razão faz dele o primeiro filósofo grego.

(NIETZSCHE, 2008, p. 31)

*Imagem 3*

## APÊNDICE 6 – Modelo de atividade

Modelo de atividade com resolução colaborativa, para revisão e fixação de conteúdos da Unidade I:

### CEAD POLO POTY LAZAROTTO

#### ATIVIDADE DE FILOSOFIA UNIDADE I

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Valor: \_\_\_\_\_ Resultado: \_\_\_\_\_

Marque com **V** as afirmações verdadeiras e com **F** as falsas:

- a) (    ) Segundo Michel Foucault, a filosofia busca tanto o conhecimento de si mesmo quanto do mundo ao redor.
- b) (    ) O pensamento filosófico é reflexivo, crítico e analítico.
- c) (    ) Os ditos “formadores de opinião” (jornalistas, personalidades, *youtubers*, etc.) são sempre boas fontes de informação e conhecimento.
- d) (    ) Como o senso comum é superficial, nele a pessoa fica dotada de incertezas.
- e) (    ) O mito é uma potência do pensamento, porque é feito de certezas absolutas e inquestionáveis.
- f) (    ) Arte, filosofia e ciência são potências do pensamento, porque **não** são feitas de certezas absolutas e nos provocam a pensar.
- g) (    ) Segundo Nietzsche, a arte nos faz humanos, porque podemos deixar de lado a dureza das obrigações diárias e das regras que nos aprisionam e endurecem.
- h) (    ) O senso crítico é uma habilidade que leva o indivíduo a questionar e a refletir sobre as verdades.
- i) (    ) Mito é uma palavra que se refere a pessoas honestas e verdadeiras.
- j) (    ) Historiadores antigos, como Heródoto e Diodoro, concordam com a ideia de que os sábios gregos estudaram no Egito.
- k) (    ) Atualmente não existem mais mitos, pois o conhecimento científico nos oferece todas as explicações necessárias ao adequado entendimento de mundo e da existência.
- l) (    ) Podemos buscar as origens da filosofia no continente africano.
- m) (    ) Muitos sábios antigos estudaram no Egito, pois era lá que se encontravam as melhores escolas de conhecimento.
- n) (    ) Pitágoras e Platão são apenas dois dos muitos gregos que estudaram nas escolas egípcias.
- o) (    ) Uma vez que o artista solta sua obra no mundo, ele não tem mais controle sobre ela e as relações dessa obra passam a ser com os espectadores.
- p) (    ) A humanidade desenvolveu o mito, a arte, a filosofia e a ciência, como maneiras de tentar entender o mundo e a si mesma.
- q) (    ) A filosofia consiste em um processo constante de construção do conhecimento.
- r) (    ) Muitos sábios gregos estudaram em outras regiões (como nas atuais China, Índia e Egito), de onde levaram conhecimentos muito antigos e os meios linguísticos para a Grécia. Por isto foi possível o nascimento da filosofia grega.
- s) (    ) Tales de Mileto é considerado o primeiro filósofo grego, porque afirmou a natureza das coisas pela ótica do mito.
- t) (    ) A palavra *rekhet* no antigo Egito, significava o mesmo que “filosofia” na Grécia antiga.
- u) (    ) A palavra *khet* no antigo Egito, significava o mesmo que *arché* na Grécia antiga; ou seja, a natureza das coisas.

## **APÊNDICE 7 – Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Desde a instituição destas terras como colônia de Portugal, a oferta de educação básica estava restrita a privilegiados da sociedade que se formava, o que ficou claro através do Censo Nacional de 1890, o primeiro da República, que apontou mais de 85% de “iletrados” no Brasil. Algumas décadas após, a Constituição Federal de 1934 decretou a gratuidade e a obrigatoriedade da educação básica; mas, sem investimentos adequados, a disponibilidade precária manteve os índices de analfabetismo elevados. Assim, em 1942 foi instituído o Fundo Nacional da Educação Primária (FNEP), efetivando-se em 1946, o que deu impulso à alfabetização e educação da população adulta, especialmente no meio rural. Toda a gestão se apresentava centralizada no governo federal, sem clareza de métodos ou objetivos, sem regularidade e de modo assistencialista. Nos anos que se seguiram a 1950, novas perspectivas abriram-se para a educação popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Mas, o golpe de Estado de 1964 trouxe uma série de retrocessos, inclusive em termos de alfabetização, até por questões ideológicas. (PARANÁ, 2006b, pp. 16-19)

Em 1967, a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro (BRASIL, 1967), decretou “atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos” (art. 1º) e aprovou o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos (art. 3º). Esse Plano (anexo à Lei 5.379/67) deveria, entre outros aspectos, agenciar a assistência financeira e técnica do MEC, “para promover e estimular, em todo o País, a obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de 7 a 14 anos” e a “alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses” (BRASIL, 1967). A mesma lei autorizou a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que ficou responsável pela execução do plano em questão e cuja instituição deu-se pelo Decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968 (BRASIL, 1968). Mas, nos pouco mais de 15 anos de existência, o MOBRAL alfabetizou apenas 10% dos aproximadamente quarenta milhões de estudantes que o frequentaram (PARANÁ, 2006b, p. 18).

Diante do processo de reabertura política brasileira, já no início dos anos 1980 promoveram-se discussões acerca de questões de interesse popular, como foi o caso da educação pública e universal no Brasil. O quadro que então se apresentava era, de fato, preocupante:

- 50% das crianças reprovavam ou eram excluídas ao longo da 1.a série do 1.o Grau;
- 30% da população era formada por analfabetos;
- 23% dos professores eram leigos e
- 30% das crianças estavam fora da escola.

Além disso, oito milhões de crianças no 1.o Grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas se concentravam nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações (SHIROMA, 2000)<sup>122</sup>. O fracasso escolar entre os alunos na 1.a série do ensino de 1.o Grau passava a corresponder a 56% do total de matrículas, sendo considerado seu “ponto de estrangulamento” (BRANDÃO, 1983)<sup>123</sup>. Nas décadas posteriores, aqueles ex-alunos corresponderam à intensa demanda de jovens e adultos não-alfabetizados ou com reduzido tempo de escolarização. Tais indicadores estavam vinculados à realidade de 60% da população que vivia abaixo da linha da pobreza. (PARANÁ, 2006b, p. 19)

Diante do fracasso do MOBREAL, este foi reformulado pelo Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985 (BRASIL, 1985), passando a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). O Decreto estabeleceu que a EDUCAR deveria “fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (art. 1º), devendo a execução dos programas ser regionalizada (art. 3º) e prevendo a valorização e capacitação de professores e professoras (art. 2º, IV). Contudo, embora buscasse atender às particularidades regionais, não havia nenhuma especificidade para o ensino de jovens e adultos, tratando-se este de mera compactação dos mesmos programas previstos para o ensino regular (PARANÁ, 2006b p. 19).

Em 20 dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que dedicou a seção V à educação de jovens e adultos, na qual consta: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino

122SHIROMA, E.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

123BRANDÃO, Zaia et alii. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1983.

fundamental e médio na idade própria” (art. 37)<sup>124</sup> e “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames” (art. 37, § 1º, com grifo nosso). Foi o reconhecimento oficial de uma identidade própria da EJA; mas, por outro lado, desde a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996), o Estado já não era mais obrigado a ofertar o ensino fundamental para quem não teve acesso a ele em idade regular. Além disso, essa emenda suprimiu o compromisso com a erradicação do analfabetismo, desvinculou recursos anteriormente destinados a esse compromisso e desautorizou, a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a inclusão de estudantes da EJA aos repasses de recursos federais para a educação fundamental (PARANÁ, 2006b, p. 21).

Contudo, durante os anos 1990 foi realizada uma série de estudos e debates relativos à alfabetização e à educação de jovens e adultos. E, em 5 de julho de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), através da Resolução CNE/CEB Nº 1 daquele ano (CNE, 2000). As DCNEJA reconheceram, em seu artigo 5º, particularidades regionais e de estudantes:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (CNE, 2000, art. 5º, § único)

A resolução assegurava o acesso equânime à educação, o reconhecimento das particularidades do alunado da EJA e a proporcionalidade na definição dos componentes curriculares, para que esses/as estudantes pudessem ter acesso à mesma formação dos/as demais (art. 5º, I-III).

---

<sup>124</sup>Posteriormente, a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, alterou a redação do art. 37 para: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).

Vale acrescentar a definição do Conselho Nacional de Educação para as idades relativas à escolarização regular, para maior clareza quanto ao que consiste o “jovem”:

Sob a diferenciação legal entre menores e maiores, a Lei n. 8.069/90 (ECA) em seu art. 2º considera, para efeitos desta lei, a pessoa até 12 anos incompletos como criança e aquela entre 12 e 18 anos como adolescente. Por esta Lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 anos. A mesma lei reconhece a idade de 14 anos como uma faixa etária componente da adolescência, segundo o art. 64 e 65. A LDB, nos §§ 1º e 2º do art. 87, estabelece a idade de 7 anos e, facultativamente a de 6 anos, como as adequadas para a matrícula inicial no ensino fundamental estendendo-se, por conseqüência, até 14 anos, dado seu caráter obrigatório de 8 anos. A mesma Lei assinala a faixa etária própria da Educação Infantil a que atinge as pessoas de 0 a 6 anos. (CNE/CEB, 2000, pp. 5,6)

Em 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), reforçou a participação da administração pública no combate ao analfabetismo, estabelecendo a oferta de educação para jovens, adultos/as e idosos/as que não tivessem concluído o ensino fundamental em época regular (PARANÁ, 2006b, p. 23). Esse PNE estipulou, como meta, chegar em 2015 com 93,5% da população maior de quinze anos alfabetizada e a total erradicação do analfabetismo até 2024. Em 2014 o PNE – aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho (BRASIL, 2014) – referendou, em sua meta 9, que até o ano seguinte 93,5% da população a partir dos quinze anos de idade deveria estar alfabetizada e a total alfabetização nacional até 2024.

Em meio a esses desdobramentos da EJA no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde 1920 o analfabetismo entre maiores de quinze anos caiu de 64,9% para 13,6% em 1996, mantendo-se relativamente estável, entre 13% e 14,7%, até 2000 (*apud* PARANÁ, 2006b, p. 23) e chegando 6,8% em 2018 (IBGE, 2019a, p. 1). A meta 9 do PNE previa, em 2014, quando o analfabetismo no Brasil era de 8,3%, chegar a 2015 com 6,5% de iletrados/as (BRASIL, 2014, p. 10). Mas, essa meta não foi atingida nem mesmo em 2018 (IBGE, 2016; IBGE, 2019a, b).

Tratando-se da necessidade de escolarização de adultos e idosos, tornam-se relevantes os números relativos à população com vinte e cinco anos ou mais de idade que não tenha concluído ao menos a etapa obrigatória de formação escolar, o

ensino básico: 45% em 2016, 46,2% em 2017 e 47,4% em 2018 (IBGE, 2019a, pp. 1, 3)

Se, de um lado, os níveis de analfabetismo nacionais apresentam-se relativamente estáveis, com tendência a uma pequena redução, por outro lado, o número de adultos que não completaram sequer o nível básico, cresceu mais rapidamente, embora essa fase de formação seja obrigatória. Se acrescentarmos o critério “cor ou raça” (terminologia empregada pelo IBGE), os dados do analfabetismo mostram-se reveladores (IBGE, 2019a, p. 2):

	<b>Cor ou raça</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Maiores de 15 anos	Branca	4,1%	4,0%	3,9%
	Preta ou parda	9,8%	9,3%	9,1%
Maiores de 25 anos	Branca	11,6%	10,8%	10,3%
	Preta ou parda	30,7%	28,8%	27,5%

Segundo a mesma PNAD-C, em 2018 havia 831.000 estudantes na EJA do ensino fundamental e 833.000 na EJA do ensino médio, com a seguinte distribuição (IBGE, 2019a, p. 8):

		<b>Fundamental</b>	<b>Médio</b>
Cor ou raça	Branca	25,3%	33,4%
	Preta ou parda	73,7%	65,7%
Grupos de idade	Até 24 anos	48,5%	52,0%
	De 25 a 39 anos	22,5%	32,3%
	40 anos ou mais	29,0%	15,6%

Diante desses dados, chama a atenção que, considerando-se a parcela da população com vinte e cinco anos ou mais de idade que se autodefine como preta ou parda, quase o triplo é analfabeta em relação à população branca. Na mesma relação, também é de quase o triplo a busca tardia pelo ensino fundamental da etapa básica e praticamente o dobro carece do ensino médio. Dados como esses, além de demonstrarem a importância de investimentos na educação da parcela da população adulta e idosa desprovida de instrução básica, elucidam o que se intui a partir da história da escravidão no país: O analfabetismo, a baixa escolaridade e a

pobreza têm cor no Brasil. Constatações como essas, reforçam as justificativas para a formulação da presente pesquisa.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, reconhece o problema (CNE/CEB, 2000, p. 7):

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

O mesmo parecer aponta, na sequência, a função reparadora da EJA:

Deste modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (CNE/CEB, 2000, p. 7).

A partir de 1986 e ao longo da década seguinte, começaram a florescer pelo país iniciativas das administrações públicas em relação à identidade própria da EJA, à descentralização da administração para Estados e municípios e a revisão da legislação sobre o tema. Foi nesse contexto que o Estado do Paraná criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), os atuais Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) e, posteriormente, os Postos Avançados dos CEEBJAs (PAC), bem como a oferta de EJA em unidades penitenciárias e socioeducativas. (PARANÁ, 2006b, pp. 19-20).

No Estado do Paraná, em 2000, havia 9,5% de analfabetos/as. Esse Estado estava melhor situado em relação às estatísticas nacionais, mas, ainda assim, com quase 10% de sua população, com quinze anos ou mais, iletrada, sendo que no

campo esse número era maior: 14,3% de analfabetos/as (PARANÁ, 2006b, p. 24). Em 2004 o governo estadual criou o Programa Paraná Alfabetizado, como política pública para a educação de jovens e adultos e em 2006 foram definidas as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DCEJA), a partir de estudos e discussões realizadas até o ano anterior.

Contudo, a PNAD-C (IBGE, 2019b) mostra que houve um retrocesso importante nas estatísticas relativas ao Estado do Paraná: O índice de analfabetismo, entre pessoas com quinze anos de idade ou mais, subiu de 4,5% em 2016 para 4,6% em 2017 e chegou a 5% em 2018. Embora essa situação seja considerada “estável” na planilha da PNAD-C, pode indicar uma tendência a ser observada com atenção. Tanto mais quando os resultados nacionais mostram, nessa mesma pesquisa, tendência contrária: 7,2% em 2016, 6,9% em 2017 e 6,8% em 2018, resultado considerado “queda”. O Paraná foi um dos poucos Estados nos quais o iletramento aumentou de 2017 para 2018 (os outros foram: Amapá, Distrito Federal, Mato Grosso e Pará). É interessante observar que, enquanto o aumento do analfabetismo entre a população branca foi de 0,1%, entre a parcela preta ou parda foi de 0,7% (de 7,3% para 8,0%), o que pode ser sintomático.

## APÊNDICE 8 – EJA no Paraná

A Deliberação nº 05/10 de 3 de dezembro de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (CEE-PR), manifestou a importância de investimentos e de cuidado com a formação escolar da população jovem e adulta: “O Sistema Estadual de Ensino do Paraná deverá assegurar oportunidades educacionais apropriadas, **prioritariamente** aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular” (CEE-PR, 2010, art. 1º, § 1º, com grifo nosso). Essa deliberação reconheceu, então, as experiências de vida (relações sociais, no trabalho e no comércio, leituras de livre iniciativa, documentários assistidos, etc.) como fontes de conhecimentos acumulados durante as histórias particulares, que podem e devem ser valorizados e aproveitados no processo de escolarização. Nesse sentido, estabeleceu a necessidade de procedimentos classificatórios, que proporcionem essa possibilidade de aproveitamento, dispensando, mediante avaliação classificatória<sup>125</sup>, o cumprimento dos conteúdos sobre os quais já se disponha de conhecimentos prévios (disciplina por disciplina), bem como das respectivas cargas horárias: “Os conhecimentos adquiridos por meios informais, para aproveitamento em cursos da Educação de Jovens e Adultos serão aferidos por procedimentos de classificação definidos no regimento escolar” (art. 11).

A bem da verdade, tanto o reconhecimento do papel da EJA quanto a valorização do acervo pessoal de conhecimentos, adquiridos a partir das próprias experiências, já constavam no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio:

A ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (CNE/CEB, 2000, p. 5)

---

<sup>125</sup>As avaliações classificatórias consistem em sequências de questões objetivas e discursivas que se prestam, ao menos em teoria, a “medir” os conhecimentos já adquiridos pelos/as candidatos/as ao longo de suas vidas. As classificações para o ensino fundamental podem proporcionar, de acordo com o volume de acertos, reduções de 25%, 50%, 75% ou até 100% da carga horária da disciplina classificada e do correspondente conteúdo. Para o ensino médio, a classificação máxima é de 75%.

Sendo a EJA entendida como uma modalidade de ensino destinada às pessoas que, por motivos diversos, não ingressaram no ensino básico regular ou não puderam dar continuidade e concluir esses estudos na idade regular, as DCEJA visam:

- Permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não-padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes;
- Organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana. (PARANÁ, 2006b, p. 25)

Mas, não se pode concluir, a partir disto, que se esteja sugerindo abrir mão de metodologias e planejamentos sobre os conteúdos oficialmente previstos na DCEB. É um erro grosseiro pressupor que por “trajetórias de aprendizagem não-padronizadas” queira-se validar abordagens aleatórias sobre temas quaisquer, pinçados do contexto imediato e colocados em pauta para algum debate em aula sem as devidas fundamentações e cuidados metodológicos. Muito pelo contrário; deve-se, especificamente no caso da filosofia (embora não só), a partir dos conteúdos previstos pela DCEB-F, desenvolver a reflexão e a criticidade, da mesma maneira que se objetiva no ensino regular, empregando-se, inclusive, os mesmos critérios. Contudo, na EJA deve-se agregar aspectos relativos às experiências de vida do alunado, tendo-se sempre claros os pontos de partida, os objetivos a serem alcançados e os meios a serem empregados, de modo que se exercite o rever e o repensar das percepções e das práticas corriqueiras, quebrando suas “naturalidades”, como nos diz PASCHOAL (2013, p. 218). Em outras palavras, deve-se estimular que cada estudante se sinta provocado/a a refletir sobre si mesmo/a e sobre a própria realidade, a partir das discussões em aula, pautadas em textos ou outros meios, como vídeos, músicas, quadrinhos e etc, de caráter necessariamente filosófico.

É um equívoco, portanto, entender que a transposição dos conteúdos previstos para a filosofia, do ensino regular para a EJA, resume-se a comprimi-los, das duzentas e quarenta horas-aula para apenas as sessenta e quatro da EJA. Muito mais do que acelerar ou reduzir, trata-se de rearranjar os conteúdos básicos definidos nas DCEB-F, de tal maneira que estes possam ser abordados de modo

relevante, dentro do que essas diretrizes propõem como finalidades para a disciplina no ensino médio, e ao mesmo tempo proveitoso para alunos e alunas, na perspectiva das DCEJA.

Quanto aos objetivos da filosofia no ensino médio regular, como já visto anteriormente, as DCEB-F propõem um projeto político para a educação pública, no sentido de uma formação para a cidadania. Esse projeto é perfeitamente condizente com a perspectiva das DCEJA:

O educando da EJA torna-se sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Portanto, passa a se reconhecer como sujeito do processo e a confirmar saberes adquiridos para além da educação escolar, na própria vida. Trata-se de uma consistente comprovação de que esta modalidade de ensino pode permitir a construção e a apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais. (PARANÁ, 2006b, p. 28)

Sobre isto, as DCEB-F expressam que:

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem. (PARANÁ, 2008, p. 14)

Acrescentam, as DCEB-F, que “a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de uma ‘transformação emancipadora’” (PARANÁ, 2008, p. 15) necessária à construção de uma mentalidade alternativa à colonizada e, portanto, esse projeto educativo deve contemplar as diversidades étnicas, sociais, econômicas e de necessidades especiais para aprendizagem, considerando-as em suas potencialidades.

Segundo essas Diretrizes, os conteúdos básicos, nelas mesmas previstos, contêm conhecimentos imprescindíveis à formação conceitual, constituindo-se

direito dos/as estudantes e responsabilidade docente (PARANÁ, 2008, p. 66). Por outro lado, as diretrizes para a educação de jovens e adultos não dão orientações específicas a cada disciplina, como acontece com as diretrizes para a educação básica regular, mas determinam as DCEB, e por consequência as DCEB-F, como documentos a serem seguidos. Assim sendo, os seis conteúdos estruturantes delimitados pelas DCEB-F devem ser preservados na formação de jovens e adultos, embora com encaminhamentos metodológicos diferenciados, específicos para a EJA.

As DCEJA deixam claro que os conteúdos a serem explorados na formação escolar de jovens e adultos devem ser os mesmos oferecidos à formação escolar regular (PARANÁ, 2006b, p. 26), a despeito da carga horária daquela ser significativamente reduzida em relação a esta: No caso de filosofia, enquanto no ensino regular a carga horária total do ensino médio é de duzentas e quarenta horas, na educação de jovens e adultos resumem-se a sessenta e quatro horas-aula; ou seja, pouco mais de uma quarta parte.

O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar. (PARANÁ, 2006b, p. 26)

De acordo com as DCEB-F, a disciplina de filosofia está organizada nos seguintes conteúdos estruturantes e seus respectivos conteúdos básicos (PARANÁ, 2008, pp. 67-68):

- Mito e Filosofia: Saber mítico; Saber filosófico; Relação Mito e Filosofia; Atualidade do mito; O que é Filosofia?
- Teoria do Conhecimento: Possibilidade do conhecimento; As formas de conhecimento; O problema da verdade; A questão do método; Conhecimento e lógica.
- Ética: Ética e moral; Pluralidade ética; Ética e violência; Razão, desejo e vontade; Liberdade: autonomia do sujeito e necessidade de normas.

- Filosofia Política: Relações entre comunidade e poder; Liberdade e igualdade política; Política e ideologia; Esfera pública e privada; Cidadania formal e/ou participativa.
- Filosofia da Ciência: Concepções de ciência; A questão do método científico; Contribuições e limites da ciência; Ciência e ideologia; Ciência e ética.
- Estética: Natureza da arte; Filosofia e arte; Categorias estéticas; Estética e sociedade.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – DCEJA (PARANÁ, 2006b) estabelecem três eixos articuladores das ações pedagógico-curriculares:

- Cultura:

A cultura compreende a forma de produção da vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social (WILLIAMS, 1992)<sup>126</sup>. Por ser produto da atividade humana, não se pode ignorar sua dimensão histórica. No terreno da formação humana, a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e, nesse sentido, tem duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo (ADORNO, 1996)<sup>127</sup>. (PARANÁ, 2006b, p. 32)

- Trabalho:

O trabalho compreende, assim, uma forma de produção da vida material a partir da qual se produzem distintos sistemas de significação. É a ação pela qual o homem transforma a natureza e transforma-se a si mesmo. Portanto, a produção histórico-cultural atribui à formação de cada novo indivíduo, também, essa dimensão histórica. (PARANÁ, 2006b, p. 32)

- Tempo:

A organização do tempo escolar compreende três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico. O primeiro está relacionado ao calendário escolar organizado em dias letivos, horas/aula, bimestres que organizam e controlam o tempo da ação pedagógica. O segundo diz respeito ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, nos cursos de formação, na ação docente propriamente dita, bem como o tempo vivido pelos

126WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

127ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. Educação & Sociedade. ano XVII, n. 56, dez. 1996.

educandos nas experiências sociais e escolares. O último compreende o tempo que a organização escolar destina para a escolarização e socialização do conhecimento. Ainda, há o tempo que o aluno dispõe para se dedicar aos afazeres escolares internos e externos exigidos pelo processo educativo. (PARANÁ, 2006b, p. 33)

O que as DCEJA propõem, com essa articulação, é a prática de respeito e valorização da diversidade cultural e das experiências vividas.

Considerando os três eixos articuladores que fundamentam as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, as orientações metodológicas estão direcionadas para um currículo do tipo disciplinar, que não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares. O currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento. (PARANÁ, 2006b, p. 28)

Um pouco adiante, complementam: “A compreensão das contradições inerentes ao processo da divisão social do trabalho possibilitará ao educando da EJA melhor entendimento de sua relação com o mundo do trabalho e demais relações sociais” (PARANÁ, 2006b, p. 28).

Desde 2006 a proposta curricular vigente para a EJA no Paraná prevê a participação presencial, que pode ser, de acordo com a escolha de cada estudante:

A organização coletiva se destina, preferencialmente, aos que podem freqüentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido. A organização individual destina-se, de preferência, aos que não podem freqüentar com regularidade as aulas, como por exemplo, um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que precisa, para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização. (PARANÁ, 2006b, p. 25)

A mesma proposta instituiu as Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED), organização que substituiu os PACs. Tratam-se de convênios firmados entre a administração pública estadual e municipais, segundo os quais o município cede instalações escolares, ociosas no período noturno, uma vez que a educação fundamental é praticamente toda municipalizada, para serem usadas pelo sistema de ensino estadual, na oferta de ensino fundamental fase II e ensino médio. Embora

a proposta inicial das APEDs fosse atender especificamente as populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas e em assentamentos rurais, localidades cuja baixa demanda não justificava a construção de novas instalações (PARANÁ, 2006b, p. 26), passaram, em pouco tempo, a atender as populações das periferias de modo geral, nas regiões em que o poder público estadual não dispunha de instalações próprias. As APEDs de cada município são organizadas em grupos gerenciados cada um por um CEEBJA ou por uma escola de EJA, que fornecem professores/as de seus quadros de lotação ou contratados/as através de Processo Seletivo Simplificado (PSS<sup>128</sup>).

No Paraná, essa formação é ofertada em três etapas (CEE-PR, 2010, art. 8º, I-II):

- Ensino fundamental – Fase I (séries iniciais): Do 1º ao 5º ano regular.
- Ensino fundamental – Fase II (séries finais): Do 6º ao 9º ano regular.
- Ensino médio – Do 1º ao 3º ano regular.

As DCEJA do Paraná estabelecem as matrículas por disciplina e em duas modalidades à escolha de cada estudante, conforme suas necessidades, disponibilidades ou expectativas:

- A *organização coletiva*, adequada para quem pode frequentar a escola diariamente. Consiste, basicamente, em uma classe típica, com um professor ou uma professora e sua turma de estudantes, com registros diários de frequência (presença/ausência). Cada estudante escolhe a/s disciplina/s que deseja cursar, a partir do cronograma de turmas para o ano letivo. Na oferta coletiva exige-se frequência mínima de 75% da carga horária prevista para cada disciplina cursada.
- A *organização individual*, por outro lado, foi pensada para estudantes “que não podem frequentar com regularidade as aulas, como por exemplo, um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que precisa, para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização” (PARANÁ, 2006b, p. 25). Ao contrário da organização coletiva, em que cada estudante deve organizar-se de acordo com a oferta de cada disciplina e conforme um cronograma de encontros diários durante a

---

128“O Processo Seletivo Simplificado – PSS é destinado a selecionar profissionais para atuar em instituições da rede pública estadual de ensino, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as aulas ou funções existentes em todo o território estadual” (PARANÁ, 2019, Disposições Preliminares,1.1)

semana, na organização individual cada estudante define os próprios horários e o próprio ritmo de estudos, dentro dos horários disponíveis de cada disciplina, e não há controle de ausências, pois registra-se a carga horária de estudos em cada comparecimento do/a estudante. Neste caso, deve-se cumprir 100% da carga horária de cada disciplina.

Uma das características mais marcantes da educação de adultos, talvez seja a diversidade na composição do perfil do corpo discente. O quadro de estudantes em uma mesma escola apresenta um amplo espectro, tanto no que se refere à amplitude das faixas etárias e às origens culturais quanto aos aspectos socioeconômicos e às motivações e objetivos particulares. De uma mesma classe de ensino médio podem fazer parte estudantes em situações muito diversas:

- Há uma grande amplitude etária, que pode ir dos dezoito anos de idade (idade mínima para o ensino médio) a setenta anos (quando não mais), como, por exemplo, senhoras que retomam os estudos após a morte dos maridos, pois estes não lhes permitiam frequentar a escola, ou avôs e avós cujos netos em idade escolar lhes estimulam retornar aos estudos.
- Desempregados e desempregadas que aproveitam a disponibilidade de tempo para adiantarem os estudos e/ou que visam concluir o ensino básico para melhorar a própria empregabilidade.
- Estrangeiros e estrangeiras, em especial do Haiti, atualmente, mas também, embora não muito frequente, da Bolívia, Colômbia, Argentina, Angola e Moçambique (estes dois últimos mais raramente). Nesses casos, não raro, estão no Brasil há poucos meses e, portanto, ainda não dominam o idioma.
- Pessoas em situação de rua. São casos esporádicos, mas que não podem ser desconsiderados.
- Populações quilombolas, ribeirinhas, insulares, do campo e indígenas.

Assim, visando o atendimento adequado para a escolarização de um público tão diverso, as DCEJA (PARANÁ, 2006b, pp. 28-32) determinam a flexibilidade didático-pedagógica nas estruturas da EJA, com o objetivo de proporcionar possibilidades diferenciadas de aprendizagem, respeitando-se o tempo e os limites de cada estudante.

O educando da EJA torna-se sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Portanto, passa a se reconhecer como sujeito do processo e a confirmar saberes adquiridos para além da educação escolar, na própria vida. Trata-se de uma consistente comprovação de que esta modalidade de ensino pode permitir a construção e a apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais. (PARANÁ, 2006b, p. 28)

A construção da autonomia de pensamento é indispensável à emancipação e ao pleno exercício da cidadania. Mas, sem os estímulos próprios da escola, sem o contato com os conhecimentos formais produzidos ao longo da história humana, sem o exercício dos desafios que os problemas apresentados nas aulas suscitam e as soluções que exigem, sem o contato adequado com as informações necessárias e sem se desenvolver as habilidades na busca dessas informações, não se expande a percepção crítica para além da realidade imediata e, portanto, o projeto de cidadania defendido pelas DCEB e pelas DCEJA não se concretiza, relegando a EJA a mero sistema de certificação.

## REFERÊNCIAS

- ABIMBOLA, Wande. **A concepção iorubá da personalidade humana**. Trad. Luiz L. Marins. Colóquio Internacional para a Proteção da Pessoa na África Negra, v. 544. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique 1981.
- AGOSTINHO, Santo. **De magistro** (do mestre). Trad. Ângelo Rossi. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia no ensino médio: Relato de uma experiência. *In*: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000 (pp. 112-128).
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 6ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: Notas sobre uma posição disciplinar. *In*: “Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora”. Elisa Larkin Nascimento (org.). Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, nº 4. São Paulo: Selo Negro, 2009 (pp. 93-110).
- \_\_\_\_\_. **Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade?** Capoeira – Revista Humanidades e Letras, Vol. 1, nº 1, 2014. Disponível em: <[https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante\\_-\\_origem\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/asante_-_origem_filosofia_africana.pdf)> (28/03/2018).
- BARRA, Eduardo. *In*: ROGUE, Évelyne. **Comentário de texto filosófico**. Curitiba: UFPR, 2014. (prefácio, não paginado)
- BOYER, Carl Benjamin; MERZBACH, Uta Caecilia. **História da matemática**. 3ª ed. Trad. Helena Castro. São Paulo: Blucher, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)
- BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm)> (29/08/2019)
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968. Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>> (29/08/2019)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>> (29/08/2019)

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-publicacaooriginal-1-pl.html>> (29/08/2019)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> (12/12/2018)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-normaatualizada-pl.pdf>> (29/08/2019)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)> (29/08/2019)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)> (14/09/2019)

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> (14/09/2019)

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> (29/08/2019)

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década** – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura: Brasília-DF, 2014. Disponível em <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> (29/08/19)

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1)> (29/08/2019)

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação 04/2015 – CGPLI, de 14 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>> (01/11/19)

\_\_\_\_\_. **PNLD 2018**: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>> (01/11/19)

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: FEUSP, 2005 (Tese de doutorado)  
CARREIRA, José Nunes. **Filosofia antes dos gregos**. Publicações Europa-América, Mem-Martins, 1994.

CEE-PR – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Estado do Paraná. Deliberação 05/10, de 3 de dezembro de 2010. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao052010.pdf>> (29/08/2019)

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. *In*: Revista Educação e pesquisa. v. 30, nº 3. São Paulo, 2004. pp. 549-566. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> (18/07/19).

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> (29/08/2019)

CNE/CEB. Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)> (02/09/2019)

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DEL ROIO, Marcos. **O império universal e seus antípodas**: A ocidentalização do mundo. São Paulo: Ícone, 1998.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. *In*: **História geral da África, II**: África antiga. Ed. Gamal Mokhtar. 2.ed., rev. Brasília: UNESCO, 2010 (pp. 1-36).

DANTAS, Luis Thiago Freire. **Descolonização curricular**: A filosofia africana no ensino médio. São Paulo: PerSe, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOLINSKI, Vilma Luzia; LAUBE, Leandro. **Diversidade e inclusão** – articulação com o contexto histórico, social e geográfico nos livros didáticos de Filosofia. Artigo apresentado à disciplina de Filosofia do Ensino de Filosofia do Curso de Mestrado Profissional – UFPR. Curitiba, 2019 (não publicado).

DOS SANTOS, Mário Dias Ferreira. **Pitágoras e o tema do número**. Ibrasa, 2000.

ELUNGU, Pene Elungu Alphonse. **O Despertar Filosófico em África**. Luanda: Pedago/Mulemba, 2014. (Coleção Reler África)

\_\_\_\_\_. **Tradição africana e racionalidade moderna**. Luanda: Pedago/Mulemba, 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural**: Desafios e possibilidades. Caderno CEDES, v. 25, nº 67, pp. 378-388. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>> (03/07/14)

DURANT, Will. **História da filosofia**. Trad. Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Nova Cultural, 2000 (Coleção Os Pensadores).

FIGUEIREDO, Vinícius (org.). **Filosofia**: Temas e percursos. 2ª ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2019. (e-book)

FRANCHINI, A. S. e SEGRANFREDO, Carmen. **As Melhores Histórias da Mitologia Africana**. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia** – Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Filosofia**: experiência do pensamento. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016. (manual do professor)

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. *In: A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963 (pp. 139-147).

HEIDEGGER, Martin. **O que é isto – a filosofia?** Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 2006.

HERÓDOTO. **História**. Trad. J. Brito Broca. Digitalização dos volumes físicos XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc., 1950. (Clássicos Jackson) Disponível em: <[www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf](http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/historiaherodoto.pdf)> (17/02/19)

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: Uma perspectiva histórica. *In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). Filosofia no ensino médio*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000 (pp. 17-33).

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015** (PNAD). Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>> (29/08/19).

\_\_\_\_\_. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018** (PNAD-C). Revista ISBN 978-85-240-4495-3. Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf)> (29/08/19).

\_\_\_\_\_. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018** (PNAD Contínua). Planilhas com resultados. Rio de Janeiro, 2019b. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>> (29/08/19).

KAJIBANGA, Victor. Notas sobre a “problemática” da filosofia africana. *In: SERRA, Carlos (Coord.). O que é filosofia africana?* Lisboa: Escolar Editora, 2015, p. 11-38. (Cadernos de Ciências Sociais).

KAM KAH, Henry. **Kwame Nkrumah e a visão pan-africana: entre a aceitação e a rejeição**. Trad. Vitória Kramer. Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais. v.5, n.9, out. 2016. ISSN 2238-6912 (pp.150-177). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/austral/article/view/65783/39007>> (08/07/19).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 2005 (Coleção Os Pensadores)

LIMA, Mônica. **A África na sala de aula: obrigatoriedade de ensinar história e cultura africanas é o novo desafio dos professores brasileiros**. Revista Nossa História. Rio de Janeiro, ano 1, nº 4, pp. 84-86, fev. 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, José Rivair (org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia africana para descolonizar olhares**: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014. ISSN 2238-8079 Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/issue/view/50>> (10/12/18)

\_\_\_\_\_. **Filosofia africana**: Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades. Fortaleza: Impreco, 2019.

MANCE, Euclides André. Filosofia africana: Autenticidade e libertação. In: SERRA, Carlos (Coord.). **O que é filosofia africana?** Lisboa: Escolar Editora, 2015, p. 39-76. (Cadernos de Ciência Sociais).

MELANI, Ricardo. **Diálogo**: primeiros estudos em filosofia. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 32, nº 94. São Paulo, 2017. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0102-690920170002&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-690920170002&lng=pt)> (23/11/19)

MOKHTAR, Gamal (ed.) **História geral da África, II: África antiga**. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MOL, Rogério Santos. **Introdução à história da matemática**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

PARANÁ (Estado). **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DCEJA)**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006b. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf)> (23/01/18)

\_\_\_\_\_. (Estado). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia (DCEB-F)**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_filo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf)> (18/04/2016)

\_\_\_\_\_. (Estado). Edital nº 25/2019 – GS/SEED, de 10 de junho de 2019. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2019/edital252019gsseed.pdf>> (29/08/2019)

SÁ MOREIRA, Fernando de. Estudos filosóficos sobre negro no Brasil: Um levantamento de teses e dissertações em temáticas negras nos programas de pós-graduação da área de filosofia (1987-2018). In: **Filosofia Africana: Pertencimento, resistência e educação** – Edição Especial. Problemata: Revista Internacional de Filosofia, v. 10. n. 2 (2019), p. 313-345. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/problemata/issue/view/2407>> (20/01/20)

MUNANGA, Kabengele. **Negritude afro-brasileira**: desafios e perspectivas. Revista de Antropologia - USP, São Paulo. v.33. pp. 110-117, 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217>> (11/09/19)

\_\_\_\_\_. **Negritude**: Usos e sentidos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pan-africanismo, negritude e teatro experimental do negro**. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v.18, n.1 (2016), pp. 109-122, ISSN 2175-8034. Em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2016v18n1p109>>. (11/09/19)

\_\_\_\_\_. **A Dimensão Estética na Arte Negro-Africana Tradicional**. São Paulo: MAC USP, 2006. Disponível em <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/arquivo/noticia/Kabengele/Kabengele.asp>> (08/12/16).

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Trad. Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ecce homo** – Como se chega a ser o que se é. Covilhã: LusoSofia, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A filosofia na época trágica dos gregos**. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-moral**. Trad. Rubens Torres Filho. In: “Antologia de Textos Filosóficos”. Marçal, J. (org.), SEED, Paraná, 2009 (pp. 530 – 541).

NOGUERA, Renato. **Ubuntu como modo de existir**. Revista da ABPN, v. 3, n. 6, nov. 2011 (pp. 147-150).

\_\_\_\_\_. **A ética da serenidade**: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. Revista Ensaios Filosóficos, Vol. VIII, dezembro/2013 (pp. 139-155). Disponível em: <[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf)> (28/03/2018).

\_\_\_\_\_. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O maior tabu da filosofia** – Ensino de filosofia e os 10 anos da lei 10639. Repositório do próprio autor, 2014b. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/237000384/Contra-o-Maior-Da-Tabu-Da-Filosofia-Ensino-de-Filosofia-e-Os-10-Anos-Da-Lei-10639-Renato-Noguera-Revista-Cor-Ufpa>>

\_\_\_\_\_. **Mulheres e deusas**: Como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

OLIVEIRA, Rui de. **Lenda do dia e da noite**. 2011 (11m:37s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4-qu-88Fx0s> (08/08/14)

ORTEGA Y GASSET, José. **Origem e Epílogo da Filosofia**. Livro Ibero-Americano: Rio de Janeiro, 1963.

ORUKA, H. Odera. Quatro tendências da atual Filosofia Africana. Trad. Sally Barcelos Melo. 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 (pp. 120-124).

PARANÁ (Estado). **Filosofia** – Ensino médio. Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006a.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Da especificidade de filosofia ao seu ensino**. Biblioteca Digital de Periódicos, v. 3, n. 3 (2013). Em: <<https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/54665>> (18/04/19)

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e o Ressentimento**. São Paulo: Humanitas, 2015.

P´BITEK Okot. **A sociabilidade do eu**. Trad. Marcos Carvalho Lopes. Disponível em: <[filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-sociabilidade-do-eu\\_bitek.pdf](http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-sociabilidade-do-eu_bitek.pdf)> (11/03/18).

PINGUILLY, Yves. **Contos e Lendas da África**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

PPP. Projeto Político Pedagógico – CEAD Polo Poty Lazzarotto, Curitiba, 2010. (não publicado)

PRANDI, Reginaldo. **Contos e Lendas Afro-Brasileiros: a criação do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Trad. Dina Lina Kinoshita. Revista Novos Rumos, ano 17, nº 37. Marília: UNESP, 2002 (pp. 4-28). Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/issue/view/183>> (23/11/19)

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** – Perspectivas latino-americanas. LANDER, Edgardo (org.). Buenos Aires: CLACSO, 2005. (pp. 117-142) Disponível em: <[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)> (23/06/19)

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula (orgs.). Coimbra: Edições Almedina, 2009 (pp. 73-117)

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Trad. Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. Ensaio Filosóficos, Volume IV, outubro/2011 (pp. 6-23), em Ensaio Filosóficos,

Volume IV – outubro/2011, em <[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaios\\_Filosoficos\\_Volume\\_IV.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaios_Filosoficos_Volume_IV.pdf)> (14/03/16)

\_\_\_\_\_. **A ética do ubuntu**. Trad. Éder Carvalho Wen. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002 (pp. 324-330).

ROCHA, Ronai. Filosofia como educação de adultos. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000 (pp. 149-173).

RUSSEL, Bertrand. **O impacto da ciência na sociedade**. Trad. Antônio Cirurgião. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. Dúvidas Filosóficas. In: RUSSELL, Bertrand. **Fundamentos da filosofia**, Rio de Janeiro: Zahar, 1977 (pp. 7-20).

\_\_\_\_\_. **Os problemas da filosofia**. Trad. Jaimir Conte. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://conte.prof.ufsc.br/txt-russell.pdf>> (23/02/19).

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 14ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Filosofia e filosofias: existência e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: A África antes dos portugueses**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Imagens da África: Da antiguidade ao século XIX**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

VASCONCELOS, José Antônio. **Reflexões: Filosofia e cotidiano**. São Paulo: SM, 2016.

WAGNER, Eduardo. **Teorema de Pitágoras e áreas**. IMPA: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://impa.br/wp-content/uploads/2017/05/Wagner-pitagoras.pdf>> (02/09/09)

WIREDU, Kwasi. Amo's Critique of Descartes. In: WIREDU, Kwasi (org.) **A companion to African philosophy**. USA: Blackwell Publishing, 2004. (pp. 200-206)