



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

FRANCIS MARY SOARES CORREIA DA ROSA

**A colonialidade do saber e a formação docente de Filosofia:
cenários, experiências e desobediências epistêmicas**

Orientadora: Dr.^a Sueli Ribeiro Mota Souza

LINHA 1: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

FEIRA DE SANTANA

2021

FRANCIS MARY SOARES CORREIA DA ROSA

**A colonialidade do saber e a formação docente de Filosofia:
cenários, experiências e desobediências epistêmicas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado
da Bahia, no âmbito da linha I – Processos Civilizatórios:
Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito
parcial para obtenção do título de Doutora em Educação e
Contemporaneidade

Orientadora: Dr.^a Sueli Mota

FEIRA DE SANTANA

ANO DE ENTREGA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R788c

Rosa, Francis Mary Soares Correia da

A colonialidade do saber e a formação docente de Filosofia: cenários, experiências e desobediências epistêmicas / Francis Mary Soares Correia da Rosa. - Salvador, 2021.

296 fls : il.

Orientador(a): Profª Drª. Sueli Ribeiro Mota Souza.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Professor - Formação . 2.Epistemologia - Sul. 3.Colonialidade do saber. 4.Filosofia intercultural.

CDD: 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

A COLONIALIDADE DO SABER E A FORMAÇÃO DOCENTE DE FILOSOFIA: CENÁRIOS, EXPERIÊNCIAS E DESOBEDIÊNCIAS EPISTÊMICAS

FRANCIS MARY SOARES CORREIA DA ROSA

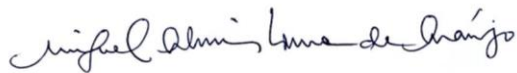
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 30 de setembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora.



Profa. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. José Newton Tomazzoni Tavares
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MG, Brasil



Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Ecologia
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Agradecimentos:

Nos caminhos que foram se apresentando, em meio ao desejo de concretizar o doutorado, lado a lado estavam os desafios. A partir de 2018, a luta para articular pesquisa e docência, luta construída e vivida desde a época do mestrado, se torna mais árdua. O já difícil caminho de construir pesquisas e produzir conhecimento, e ao mesmo tempo se dedicar a 40 ou 60 horas de trabalho docente, se torna mais desafiador. Entre o local da pesquisa, o local da morada e local dos estudos se interpõem quase 500 quilômetros e 8 horas de viagem de ônibus rodoviário. Foram noites sem dormir, dores físicas e psicológicas que consumiram meus dias e noites. Minhas produções, meu ato de pesquisar sempre estiveram entrelaçados à minha vida e à afirmação da minha existência, por isso, mesmo diante da pandemia do COVID -19 e do novo local de trabalho na cidade de Xique-Xique, permaneci com o desejo de fazer uma pesquisa de campo, mesmo que remotamente. Por isso, não poderia deixar de agradecer aos participantes da pesquisa, docentes e discentes, que me ajudaram a construir essa tese, com muita generosidade e respeito.

À Universidade Estadual de Feira de Santana, especialmente ao Colegiado do Curso de Filosofia dessa instituição que se mostrou solícito para com essa pesquisa, principalmente na figura de seu coordenador, professor Laurenio Sombra.

À turma de Doutorado do ano de 2017, parceiros e parceiras, sou muito grata por ter tido a oportunidade de partilhar caminhos com vocês e aprender com tantas trilhas e experiências...quanta humanidade tive de cada um/a de vocês.

Agradeço à UNEB- Universidade Estadual da Bahia, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), à Secretaria Acadêmica do Programa, à linha de pesquisa 1 e ao Grupo de Pesquisa sobre Pensamento e Contemporaneidade que foram fundamentais para o caminhar dessa pesquisa.

Ao Instituto Federal Baiano, por manter um programa de apoio à qualificação que me permitiu ter 16 horas de minha jornada dedicadas aos estudos de doutoramento;

À professora e orientadora Sueli Mota, que me trouxe inestimável apoio intelectual e compreensão, mais do que uma orientação acadêmica, sempre trouxe muita humanidade em todo processo e parceria.

À minha mãe, motivo de inspiração e cujas histórias contadas ao pé da fogueira alimentaram meus sonhos e adocicaram minha infância;

Aos meus gatos e gata: Bengala, Brigitte, Yosh, Ptolomeu e Dominique pelo carinho, companhia nas madrugadas e por trazerem alegrias, mesmo durante o confinamento;

A Marcos Rosa, sempre companheiro, pelo amor, pela paciência, estímulo e presença constante;

Aos povos originários das Américas e ao povo animal;

Ao Grande Espírito do Jaguar- Rei das Américas.

“De repente, estou só no mundo. Vejo tudo isto do alto de um telhado espiritual. Estou só no mundo. Ver é estar distante. Ver claro é parar. Analisar é ser estrangeiro. Toda a gente passa sem roçar por mim. Tenho só ar à minha volta. Sinto-me tão isolado que sinto a distância entre mim e o meu fato.”

Pessoa, Fernando. Livro do Desassossego, Companhia das Letras, São Paulo,

RESUMO:

Esta tese objetiva elaborar uma visão crítica amparada nas Epistemologias do Sul sobre as diretrizes curriculares da formação de professores/as de Filosofia no Brasil, partindo do pressuposto que tal formação se apresenta como fundamentalmente eurocentrada. Tendo como fundo maior esse objetivo, buscamos estabelecer uma análise de como a colonialidade do saber atua no processo de formação de professores/as no curso de Licenciatura em Filosofia da UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana, por meio do estudo de caso. Dessa forma, direciono minha reflexão crítica à constituição da formação desses/as docentes no contexto brasileiro, especificamente na UEFS, com o objetivo maior de compor um mapa dos aspectos do currículo que contribuem para ou desafiam a perspectiva eurocêntrica. Para tal, se fez necessário a constituição de uma pesquisa bibliográfica objetivando constituir categorias conceituais e aporte teórico crítico necessário aos anseios da tese, como os aspectos críticos à modernidade europeia, a forma como se reproduz a matriz colonial do poder, assim como a colonialidade do saber na Filosofia Abissal. Assim, por meio dos referenciais críticos das Epistemologias do Sul, estabeleço uma análise do curso de Filosofia supracitado, seu currículo e projeto pedagógico, dialogando por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes e discentes da licenciatura em questão, egressos e ingressos. A partir disso, buscamos identificar por meio de metodologias ancoradas nas práticas decoloniais da pesquisa qualitativa em educação como o saber colonial e as desobediências epistêmicas estão atuando na formação filosófica dos discentes em formação do curso de licenciatura em Filosofia da respectiva universidade. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários semiestruturados.

Palavras-Chaves: colonialidade do saber; formação de professores; epistemologias do sul; interculturalidade; filosofia.

RESUMEN:

Esta tesis tiene como objetivo elaborar una visión crítica sustentada por las Epistemologías del Sur sobre las directrices curriculares de la formación de profesores de Filosofía en Brasil, partiendo del supuesto de que dicha formación es fundamentalmente eurocentrada. Con este objetivo en mente, buscamos establecer un análisis de cómo actúa la colonialidad del conocimiento en el proceso de formación del profesorado en la Licenciatura en Filosofía de la UEFS- Universidad Estatal Feira de Santana, a través de un estudio de caso. De esta manera, dirijo mi reflexión crítica a la constitución de la formación de estos docentes en el contexto brasileño, específicamente en la UEFS, con el objetivo principal de componer un mapa de los aspectos del currículo que contribuyen o desafían la perspectiva eurocéntrica. Para ello, fue necesario establecer una investigación bibliográfica con el objetivo de construir las categorías conceptuales y los insumos teóricos críticos necesarios para las preocupaciones de la tesis, como los aspectos críticos de la modernidad europea, la forma en que se reproduce la matriz colonial de poder, como así como la colonialidad del saber en la Filosofía Abisal. Así, a través de los referentes críticos de las Epistemologías del Sur, establezco un análisis del citado curso de Filosofía, su currículum y proyecto pedagógico, dialogando a través de entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes de la titulación en cuestión, egresados y estudiantes. A partir de esto, buscamos identificar, a través de metodologías ancladas en prácticas descoloniales de investigación cualitativa en educación, cómo el conocimiento colonial y las desobediencias epistémicas están actuando en la formación filosófica de los estudiantes de la carrera de Filosofía de la respectiva universidad. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas y cuestionarios semiestructurados.

PALABRAS CLAVE: colonialidad del conocimiento; formación de profesores; epistemologías del sur; interculturalidad; filosofía.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à élaborer une vision critique soutenue par les épistémologies du Sud sur les directives curriculaires de la formation des enseignants de philosophie au Brésil, en partant du postulat que cette formation est fondamentalement eurocentrée. Avec cet objectif à l'esprit, nous cherchons à établir une analyse de la façon dont la colonialité de la connaissance agit dans le processus de formation des enseignants du cours de licence en philosophie de l'UEFS- Université d'État de Feira de Santana, à travers une étude de cas. De cette façon, j'oriente ma réflexion critique vers la constitution de la formation de ces enseignants dans le contexte brésilien, en particulier dans l'UEFS, avec l'objectif principal de composer une carte des aspects du programme qui contribuent ou remettent en question la perspective eurocentrique. Pour ce faire, il a fallu établir une recherche bibliographique visant à construire des catégories conceptuelles et des apports théoriques critiques nécessaires aux préoccupations de la thèse, comme les aspects critiques de la modernité européenne, la manière dont se reproduit la matrice coloniale du pouvoir, ainsi que la colonialité du savoir dans la philosophie abyssale. Ainsi, à travers les références critiques des Épistémologies du Sud, j'établis une analyse du cours de Philosophie susmentionné, de son programme et de son projet pédagogique, dialoguant à travers des entretiens semi-directifs avec des enseignants et des étudiants du diplôme en question, des diplômés et des étudiants. À partir de là, nous cherchons à identifier, à travers des méthodologies ancrées dans les pratiques décoloniales de recherche qualitative en éducation, comment les connaissances coloniales et les désobéissances épistémiques agissent dans la formation philosophique des étudiants du cursus en philosophie de l'université respective. Les données ont été obtenues par le biais d'entretiens semi-directifs et de questionnaires semi-directifs.

MOTS CLÉS: colonialité du savoir; formation des enseignants; épistémologies du Sud; interculturalité; philosophie.

PARTE 1: Sobre os pressupostos críticos.....	13
1. Introdução	14
Tramas, mapas e experiências	14
Metodologias decoloniais	16
A pesquisa em educação: possibilidade da crítica decolonial na metodologia.	17
A multireferencialidade e a bricolagem como pressupostos epistemológicos da pesquisa.	19
<i>Corazonar</i> a pesquisa em educação: artesanias do estudo de caso	20
Aspectos contextuais e históricos do movimento decolonial: breves mapas e tramas conceituais.	26
Grupo Modernidade/Colonialidade	30
2. Capítulo 2 - A colonialidade do saber: crítica da imagem eurocêntrica	37
A negação da humanidade: zona de nulidade ontológica	41
A racialidade do poder	44
O racismo científico.....	50
Epistemicídio e racismo epistêmico	55
O sistema moderno-colonial de gênero.....	66
3. Capítulo 3: A imagem colonial da Filosofia: estudo dos pressupostos racialistas e androcêntricos da razão na modernidade	78
A comunidade epistêmico-política na Filosofia Canônica.....	82
O androcêntrismo e misoginia na comunidade epistêmico filosófica	88
4. Capítulo 4: O Sul e a Pluriversalidade Ontológica.....	102
Monorracionalidade ocidental: o mito da natureza única.....	103
A desocidentalização da comunidade epistêmico filosófica: a Filosofia Intercultural	108
A Filosofia Intercultural como imagem decolonial da Filosofia	116
Parte 2: A Filosofia Abissal na formação docente.....	134
5. Capítulo 5 – A Filosofia Abissal no Brasil: dilemas e perspectivas na formação dos docentes.....	135
Breve histórico da Formação do docente de Filosofia no Brasil	137
6. O curso de formação de professores e professoras de Filosofia na UEFS: cenários, sujeitos e perspectivas.	189
O currículo como problema filosófico.....	190
O curso de licenciatura em Filosofia na UEFS: história e criação.....	199
O Projeto Pedagógico da Licenciatura	201
Conclusões “inconclusas”: reaprender a pensar.....	269
Anexos:.....	281

Apêndice 1:.....	282
Apêndice 2:.....	283
Apêndice 3:.....	288
Referências:.....	290

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: DISTRIBUIÇÃO DAS LICENCIATURAS EM IES PÚBLICAS NA BAHIA.....	200
Tabela 2 - Disciplinas ofertadas pelo DEDU e pelo DCHF no Curso de Licenciatura em Filosofia-UEFS relacionadas ao ensino de Filosofia ou temas de formação pedagógica.....	210
Tabela 3 Disciplinas com perspectivas críticas ao eurocentrismo de acordo com os descritores	215
Tabela 4: Disciplinas do eixo “História da Filosofia”	223
Tabela 5 Frequência de autores e autoras de acordo com a origem.....	242
Tabela 6 Quadro síntese do referencial bibliográfico de acordo com a origem	244

PARTE 1: Sobre os pressupostos críticos



Fonte: Coletivo decolonial, 2020. Disponível em: <<https://medium.com/@coletivodecolonial>>

1. Introdução

Tramas, mapas e experiências

Minha pesquisa é uma pesquisa implicada. Os questionamentos e angústias surgem a partir de minha própria pele. Ao acolher e tentar compreender as vozes aqui apresentadas, sinto que também me habitam. Sou professora há quase 20 anos e tenho experienciado a docência em suas diversas frentes, na educação básica, na educação superior e na pós-graduação. Pesquisar a educação tem sido não somente a minha profissão, é meu devenir no mundo. Nessa trama de vida, a graduação em História trouxe uma potente força que atravessou minha segunda graduação em Filosofia: aprendi a ver o mundo repleto pela historicidade dos corpos, dos sujeitos. Esse duplo habitar foi força potente e diretiva da constituição de uma inquietação que se iniciou com mestrado, pesquisando literatura de autoria indígena, as forças que marginalizavam essas produções foram se tornando mais que aparentes, se mostravam atuantes em diversas áreas do conhecimento. Essas inquietações e angústias se tornaram evidentes quando comecei a atuar na formação de professores e professoras de Filosofia. Como historiadora, filósofa, brasileira ocupo lugares subalternos em determinados espaços de produção de saber. Assim, minha pesquisa busca afirmar minha vida, transpor os limites e fundamentos da perspectiva filosófica que marginaliza e descredencia a vida e desumaniza outridades fora do mapa euro-norteamericano.

Partimos de uma visão crítica, amparada nas Epistemologias do Sul, sobre a perspectiva filosófica na modernidade e como tal perspectiva foi alicerçada como imagem da Filosofia no Brasil. Como recorte e direcionamento, tentaremos estabelecer encruzilhadas críticas ao processo de formação de professores e professoras de Filosofia em nosso cenário histórico por meio de estudo de caso. Tendo como fundo maior esse objetivo, buscamos estabelecer uma análise investigativa dos documentos regulamentadores da profissionalização, assim como lançar provocações, a partir do movimento crítico das epistemologias decoloniais, à guisa de compreender como a colonialidade e a decolonialidade do saber se manifestam nos documentos basilares e diretrizes da formação em Filosofia? Como esses dois paradigmas atuam no processo de formação de professores/as de Filosofia na universidade UEFS? Quais as percepções

apontadas por docentes e discentes como críticas à colonialidade? E, quais são identificadas como reprodutoras desse paradigma?

A partir disso, essa pesquisa se posiciona ao lado das pesquisas qualitativas e dos instrumentos de coleta de dados a seguir: revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, questionários semiestruturados e análise documental, a fim de investigar como o saber colonial atua na concepção dos/as discentes em formação.

Para tal, iniciamos nosso estudo pela constituição e crítica da razão colonial e seus entrelaçamentos com a narrativa da modernidade europeia. O segundo capítulo é dedicado a evidenciar as formas e dispositivos ideológicos que atuaram/atuam na colonialidade do saber e seu intercruzamento com o racismo epistêmico e o epistemicídio. No terceiro capítulo, *A imagem colonial da Filosofia: estudo dos pressupostos racialistas e androcêntricos da razão na modernidade*, evidenciamos as formas identificadas com o pressuposto da colonialidade que se organizam em torno da fabricação de uma Filosofia canônica e abissal, destacando as interseccionalidades da matriz colonial do poder, salientando a perspectiva crítica do feminismo enquanto força desaglutinadora da razão racializada e androcêntrica.

Utilizando esse fio condutor, no quarto capítulo buscamos desenvolver um olhar sobre a pluriversalidade ontológica. O objetivo é apresentar um *corpus* filosófico *outro* que permite pensar a pluriversalidade do mundo, e compactua com a desocidentalização da comunidade epistêmica da Filosofia como crítica fecunda, apostando no reestabelecimento do polidiálogo. Assim, revisitamos a perspectiva da Filosofia intercultural como imagem possível de uma Filosofia em orientação transmoderna, onde a exterioridade relegada na modernidade retorna como solo fecundo para o entrelaçamento da poliracionalidade.

No quinto capítulo, destacando como os aspectos da colonialidade do saber reverberaram na implantação e desenvolvimento do curso de formação de professores de filosofia no Brasil, assim como a conseqüente colonialidade nas práticas pedagógicas no âmbito de ensino de Filosofia e seu status de disciplina racializada. Por meio de uma metodologia qualitativa e fundamentada no método pós-abissal do “corazonar”, nos colocamos na experimentação e vivências que se entrelaçam no ato de pesquisar, destituindo o binômio sujeito x objeto.

Nesse sentido, foi preciso destacar e debater questões que forçadamente estão presentes na ação pedagógica da filosofia em sala de aula, assim como sua característica paradoxal em relação às outras disciplinas, que vai desde sua organização como um saber disciplinar e escolar, às antinomias presentes na sua busca pelo caráter universal mediado por uma posicionalidade.

O sexto capítulo se desenvolve em torno da pesquisa de campo e objetiva entrecruzar os postulados apresentados nos capítulos anteriores com os mecanismos que arquitetam o curso de Filosofia na UEFS. Nesse sentido, se fez necessário uma discussão filosófica sobre o currículo e suas potências e devires enquanto pressuposto fundante do processo formativo de professores e professoras. Seguindo com o estudo de caso, lançamos um olhar compreensivo sobre as posicionalidades como elementos constituintes do fazer pedagógico no âmbito da Filosofia, dialogando com os participantes da pesquisa, docentes e discentes, buscando encruzilhadas, tecendo perspectivas e atos compreensivos das insurgências formativas.

Metodologias decoloniais

A produção do conhecimento deve ser historicamente situada e socialmente posicionada. Essa afirmação resguarda uma virada de caráter antropológico na crítica epistemológica. Se o modelo de conhecimento produzido pela modernidade está entrelaçado à uma perspectiva de mundo universalista amparada na concepção de ciência moderna, é preciso questionar até que ponto tais modelos e formulações são válidos e socialmente ancorados em nossas posições históricas no mundo.

Uma virada de caráter decolonial nas metodologias e no próprio entendimento da maneira de produzir conhecimento exige uma crítica das bases da ciência moderna, em seu caráter totalitário e nos seus fundamentos universalistas. Conforme Boaventura de Souza Santos (2019), o colonialismo é uma via de mão dupla: ele é alicerçado nas metodologias do Norte, se situa de forma epistemicida face às outras visões de mundo, mas também é afetado por elas. Essa cocriação é um produto híbrido e assimétrico, e implica um ato duplo decolonial: descolonizar nossas próprias epistemologias (epistemologias do Sul), assim como atuar na descolonização das epistemologias do Norte.

O que entendemos aqui como epistemologias do Sul não se restringe somente ao posicionamento geográfico e cardeal dos sujeitos no globo. As epistemologias do Sul dizem respeito às ancoragens epistêmicas dos sujeitos que partilham experiências ou experimentaram um sistema semelhante de exclusão e violências baseado no binarismo branco/não-branco; assim, como aos postulados e teorias que recusam a centralidade e viés exclusivamente ocidental como *lócus* de interlocução. Todas essas existências estão em situação de equivalência na medida em que também sofreram formas de estigmatização, epistemicídio e racialidade dos corpos/saber.

Isso nos coloca em uma posição de rejeitar qualquer forma de generalização e investir no reconhecimento da pluralidade de posições, uma vez que as experiências e enfrentamentos são múltiplos e variados.

A decolonialidade do saber se desdobra em uma crítica substancial da imagem eurocêntrica em sua tripla matriz, a saber: o seu caráter epistemicida e colonial; sua gnosiologia patriarcal e; seu caráter mercantil. Segundo Mignolo e Walsh (2018), a “matriz colonial do poder” é uma rede de níveis subdivididos e interconectados por fluxos diversos que buscam ocultar a face obscura da colonialidade e o concomitante gerenciamento do mundo por meio de uma lógica que estabelece como prioridade a condução coletiva da humanidade segundo um ideal de progresso e civilização oriundo da retórica moderna.

Os atores e instituições que criam, pronunciam e remodelam os projetos que respaldam e legitimam a ideia de modernidade são os mesmos atores e instituições que (propositadamente ou não) mantêm todos os domínios inter-relacionados e os mantêm ocultos. (MIGNOLO; WALSH, 2018). É sobre essa “cegueira “que uma crítica amparada em uma perspectiva decolonial deve prioritariamente atuar. Em se tratando de metodologias, é preciso ampliar e multireferenciar as possibilidades e cosmologias.

[A pesquisa em educação: possibilidade da crítica decolonial na metodologia.](#)

A área de pesquisa em educação é constantemente refundada por influências diversas, sejam tais influências oriundas dos campos de pesquisa das ciências humanas (prioritariamente) e a partir da exigência de novas demandas que surgem no seio do próprio campo educacional.

Na conjuntura atual, a educação enfrenta desafios diversos, dos quais o esforço em produzir conhecimento relevante, direcionado e em confluência com nossas demandas sociais e culturais, é e será, em absoluto, um desafio a ser enfrentado no ensino de todas as áreas do conhecimento.

Historicamente, a ideia de produção de conhecimento circunda uma relação dicotômica entre sujeito e objeto. Tal viés projetou em diversos campos de saber a pretensão de objetividade e neutralidade como característica indissociável de qualquer conhecimento que se queira científico. A ciência de bases positivistas colocava a física como protótipo para todas as ciências, inclusive as ciências humanas. A ideia era blindar o complexo campos das relações sociais e culturais com o mesmo grau de objetividade e definição metodológica presentes nas ciências tidas como nomotéticas.

Bachelard (2007), no livro *A formação do espírito científico*, defende uma atuação do pensamento epistemológico em consonância com sua gênese e agenciamentos correlatos no meio social e no próprio campo científico. Para Bachelard (2007), a força do pensamento científico reside em criticar-se a si mesmo, em uma relação dialética com o próprio modelo de racionalidade que o respalda e o desafia. A visão bachelardiana propõe uma atuação epistemológica que encontra sua força numa concepção epistêmica que refuta e critica uma dada representação positivista do mundo (onde tempo e espaço são lineares e homogêneos), aproximando-se de uma concepção de ciência que não se encerra nela mesma, mas que se dobra frente às novas demandas e problemas.

As críticas de Bachelard pretendem superar o pressuposto epistemológico positivista, a saber, idealista e abstrato, que pressupunha a independência do fazer científico em relação a qualquer constructo cultural, social e subjetivo. Dessa forma, para Bachelard (2007), o procedimento científico legítimo se configura como uma postura que se projeta ao movimento e possui a coragem de negar uma dada metodologia que não atenda mais a necessidades e aos problemas levantados.

Dessa forma, os pesquisadores e pesquisadoras que se afiliam ao pressuposto da relatividade da observação, reconhecem a dependência que a observação possui da teoria e das subjetividades envolvidas entre pesquisadores e pesquisados. Pedro Demo (1984) destaca que não existe um modelo direcionador e único de pesquisa qualitativa. Trata-se de um referencial

metodológico que se coaduna com a proposta de não excluir as subjetividades envolvidas e nem mesmo o caráter político e ético da pesquisa. Erigindo-se como uma crítica aos métodos tradicionais de pesquisa, a pesquisa qualitativa surge sempre envolvida numa multiplicidade de opções de prática. Isso significa que teoria e prática não efetuam uma correspondência uniforme e monológica, *au contraire*, cada constructo teórico possibilita versões e opções de prática que são levadas a cabo pelas escolhas do pesquisador.

Apostamos em um aporte metodológico que se constrói, em princípio, mediado pela poética dos rastros, dos fragmentos e multiplicidades que escapam ao território de origem, que se colocam a fugir quando tentamos adequar a experiência ao método. Trata-se de um jogo relacional em que a metodologia não é um produto abstrato, desconectado do multiverso de quem a produziu, mas ligada à totalidade do mundo e por ele atravessada. Ancorar nossa pesquisa e estabelecer filiação com a prática metodológica da pesquisa qualitativa não destoa de nossos objetivos decoloniais.

A multireferencialidade e a bricolagem como pressupostos epistemológicos da pesquisa.

A multirreferencialidade, segundo Ardoino (1998), destaca a presença do olhar plural e que se movimenta de forma a contornar dialeticamente várias perspectivas, confrontando posicionalidades históricas, de gênero e culturais. Tal viés não significa operar a exclusão sistemática de todo e qualquer aporte teórico oriundo dos centros canônicos de produção do saber, mas promover uma leitura crítica e localizada, desarticulando locais enunciativos que operam como postulações metafísicas e sem o reconhecimento do status relacional entre os espaços e posições sociais no processo de produção do conhecimento.

Desta forma, é indispensável pluralizar os fundamentos científicos (e a própria visão de ciência), assim como propor diálogos entre diferentes visões e posicionamentos teóricos em meio aos objetivos de compor possibilidades e experiências dentro dos textos, e nas margens deles. Neste sentido, a bricolagem que orienta uma pesquisa multirreferencial oferece uma referência salutar a um projeto de natureza crítica que coloque em suspensão os modelos e

articulações metodológicas oriundos de uma ciência de pretensões universalistas e moldada em um posicionamento unilateral na esfera de produção do conhecimento.

A bricolagem, para Kincheloe (2004), consiste no emprego de estratégias metodológicas interdisciplinares à medida que são necessárias e solicitadas no processo de desenvolvimento da pesquisa. Isso representa uma postura metodológica que exige a compreensão das relações subjetivas e políticas que estão entrelaçadas às próprias perspectivas do pesquisador, desnudando a ideia de “ponto zero” ou neutralidade do conhecimento. (ROSA, 2016).

Aliada aos nossos propósitos, uma aposta metodológica decolonial aponta na direção da interculturalidade de um conhecimento não-abissal. Interliga-se à uma rede de afetos e na destituição de uma objetividade inalcançável. Diante disso, os pressupostos da multireferencialidade e da bricolagem aliam-se ao *corazonar* para nos proporcionar uma outra tipologia de pesquisa qualitativa. Para Santos (2019, p. 154): “Corazonar significa experienciar o infortúnio ou o sofrimento injusto dos outros como se fossem próprios e estar disponível para se aliar à luta contra essa injustiça, ao ponto mesmo de correr riscos.”

Corazonar a pesquisa em educação: artesanaria do estudo de caso

O que é *corazonar* a pesquisa em educação? A palavra de imediato nos chama atenção para outras duas que tradicionalmente, no imaginário científico, estão situadas em polos contrários: “coração” e “razoar” (razão); subjetividade e objetividade. E é bem próxima do que representa.

O termo ganhou o universo dos veículos e instituições acadêmicas por meio do pesquisador e antropólogo Patricio Guerreiro Arias (2010) e é amparado nas sabedorias dos povos originários de Abya-Yala (“América”). *Corazonar* faz sua ancoragem nas epistemologias do sul ao questionar a validade e exclusividade do modelo científico ocidental. Acompanhado de perto por outras apostas metodológicas como o *perspectivismo* ameríndio (Viveiros de Castro), o *corazonar* estabelece como pressuposto um reencontro ou melhor, um diálogo de saberes em equidade de condições, recusando o domínio e exclusivismo do pressuposto eurocêntrico de conhecimento.

Nesse sentido, o que foi sumariamente recusado no processo de transposição do viés europeizado para nosso continente e conseqüente institucionalização do conhecimento é

retomado como domínio e solo fecundo. A sabedoria dos nossos povos originários recusa uma visão monolítica e binária na ontologia dos seres. Como salientou Viveiro de Castro (2002), com sua teoria generalista sobre a ontologia dos povos originários do Brasil, as noções de natureza e cultura de acordo com o pensamento ameríndio “[...] não só não subsumem os mesmos conteúdos, como não possuem o mesmo estatuto de seus análogos ocidentais; elas não assinalam regiões do ser, mas antes configurações relacionais, perspectivas móveis, em suma – pontos de vista” (CASTRO, 2002, p.349). Nesse aspecto, a perspectiva ameríndia amplia a personitude dos seres e deposita a possibilidade de conhecimento na própria transformação do corpo, na medida que conhecer é metamorfosear o corpo. É ocupar o ponto de vista do outro, uma vez que a humanidade é compartilhada por todos, mas se apresenta em corpos diferentes. Daí o xamanismo ser uma condição fundamental para nossas sociedades indígenas.

Isso significa que, em contraposição ao modelo científico ocidental, o corpo não é mero portador de um espírito (razão) que produz pensamento. O corpo é o próprio pensar, na medida em que não há dualidade corpo x alma, como pressupõe a concepção ontológica ocidental predominante. Tal visão vai ao encontro do *corazonar*, pois recoloca o lugar da pessoalidade do outro como primeiro passo no processo de conhecer.

Em detrimento da aposta ocidental, a saber, que adequa a atividade de pesquisar à uma teoria do conhecimento sustentada pela dualidade sujeito/objeto, o *corazonar* evidencia a pessoalidade de todos os sujeitos envolvidos e destitui a qualificação do outro como “objeto”. Em se tratando de uma pesquisa em educação que lida fundamentalmente com pessoas, sustentar a dualidade pesquisador/pesquisado e sujeito/objeto é reproduzir a lógica e o referencial uníssono do modelo de conhecimento promovido pela modernidade.

Ao renegar a subjetividade do pesquisador, ao desqualificar as emoções e afetividades envolvidas no ato da pesquisa, esquecemos que não somos apenas razão, mas que esta última se manifesta de forma indissociável de nossas sensibilidades atuantes, de nossos afetos. *Corazonar* a pesquisa em educação inicia-se por crítica e denúncia da neutralidade científica, assim como pela recolocação (que está presente, mas é negada pela pretensa objetividade ocidental) das afetividades e sensibilidades dos sujeitos. Para Arias (2010), a colonialidade do saber nos legou um padrão de conhecimento altamente articulado ao domínio cognitivo e estrutural ocidental que não nos permite constituir referências ancoradas em nossas

territorialidades e em nossos processos históricos. Terminamos por ser apenas ventrículos da episteme ocidental de matriz europeia.

A própria definição do ser humano como animal racional desmerece toda a carga afetiva e a sensibilidade atuante com a qual nos lançamos e experienciamos o mundo. As palavras do xamã yanomani Davi Kopenawa (2015, p. 390) refletem a fascinação etnocêntrica da epistemologia ocidental: “Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham consigo mesmos”. Ao ponderar sobre a desvalorização epistêmica do sonho como promovedor de conhecimento, tal como é celebrado entre os yanomani, Kopenawa ilustra acertadamente sobre o solipsismo da razão ocidental.

A colonialidade do saber é acompanhada pela colonialidade do ser e, portanto, nossos afetos, subjetividades e sensibilidades também devem passar pelo crivo da mirada crítica decolonial. O corazonar promove o reconhecimento de um sentir-pensar, amplificando a capacidade de aproximar e reconectar o que o pensamento dicotômico separou. Corazonar a pesquisa em educação não é reivindicar o domínio da emoção sobre o que entendemos por razão. Muito pelo contrário, clama por questionarmos a construção e denominação como elementos distintos, de razão (cérebro) e emoção (coração). As dicotomias oriundas da narrativa moderna no Ocidente primam por definições. E as definições, na vivência do corazonar, não nos permitem pensar.

Como sinaliza Raúl F. Betancourt (2002), a definição de algo segue os trâmites da lógica ocidental e da cultura científica do Ocidente, onde “definir” objetiva cessar o movimento, a criação. Implica muito mais em delimitação, divisão e segregação da parte em relação ao todo. Dessa forma, corazonar significa a busca e o abraço da diversidade cognitiva do mundo, dialogando com conhecimentos contra hegemônicos e celebrando o diálogo entre os multiversos.

Corazonar os processos metodológicos implica em constituir uma rede de afetos e atos, que permeiam a abordagem acadêmica e intelectual do pesquisador ou pesquisadora. Trata-se de reconhecer como pulsante e potente a sabedoria do sentimento. A experiência da pesquisa fundamenta-se no encontro entre ver e ser visto, na reciprocidade do olhar e no reconhecimento da relação simétrica presente nessa reciprocidade. (SANTOS, 2019, p. 240).

Por meio disto, o corazonar propõe uma outra forma de pesquisar a educação que coloca em confluência a partilha da dor e o compromisso ético e político no ato da pesquisa. A pesquisa sonha uma *outra* possibilidade para a educação filosófica e a formação de docentes de Filosofia. Aposta que as opções metodológicas refletem o caminho e que só poderão ser mais ricamente produzidas por meio da experiência e da vivência da investigação como ato de alteridade. (ARIAS, 2010, p. 492).

Como pesquisa qualitativa, as entrevistas¹ semiestruturadas, questionários semiestruturados e análise documental serão guiados pelos pressupostos da bricolagem, e sua experimentação ancorada na constituição da personalidade dos/as envolvidos/as, e nesse sentido, pesquisamos *como* pessoas e *com* pessoas. Isso quer dizer que os sentidos e afetos serão parte integrante e a compreensão elemento fundante e basilar do que será construído.

Diante dessas sensibilidades caracterizadas, entendemos que o estudo de caso, como possibilidade de pesquisa qualitativa se mostrou mais apropriado. Como destacam Lüdke e André (2015), o estudo de caso diz respeito aos tipos de entrelaçamentos e às características do que objetivamos pesquisar. O meu foco de investigação e interpretação se concentra na formação do/a licenciado/a em Filosofia na Universidade Estadual de Feira de Santana, com uma especificidade documental e com as entrevistas ancoradas no grupo de estudantes e professores dessa universidade, com especificidades existenciais particulares ao grupo participante. Dessa forma, a relevância do estudo de caso para as pesquisas em educação não reside exatamente nos achados particulares em si, mas nas possibilidades e devires que o conhecimento produzido pode fazer germinar.

Porém, ficamos o tempo todo em estado de alerta, pois a investigação guarda em suas entranhas o risco da objetivação dos sujeitos. Por isso, a necessidade de articular práticas com outridades, de estar em amplo questionamento dos processos que visam desalojar as pessoas de sua humanidade na pesquisa. Além disso, prezando os princípios éticos da pesquisa com participantes, buscamos resguardar quaisquer informações ou questionamentos que viessem a expor as pessoas que nos cederam entrevistas, protegendo-as em sua dignidade e direito ao anonimato.

¹ Ver apêndices dos modelos dos questionários.

A Análise documental

Tendo como base as definições trazidas por Lüdke e André (2015), podemos conceitualizar a pesquisa documental como aquela apoiada em fontes escritas ou não, com o interesse de oferecer um tratamento que possibilite construir uma rede inteligível de significados e possibilidades interpretativas. De forma sintética, se busca em nossa pesquisa por meio da análise documental identificar informações factuais nos documentos que corroboram com nossa hipótese de interesse.

Nesse aspecto, a análise documental carece de um corpus analítico necessário para compor um mapa possível de acesso interpretativo ao documento. Aqui, optamos por desenvolver uma relação ampla entre duas formas da pesquisa documental: a análise das unidades textuais, com o cotejamento de textos e justaposição de documentos afins e a interpretação conotativa e denotativa, essa última, exigindo o confronto com aspectos políticos, éticos da comunicação por meio das construções das categorias de análise. Nossas categorias de análise serão explicitadas no capítulo sexto e estão amparadas em nosso referencial crítico-bibliográfico. Assim, os documentos são tratados à guisa de material de investigação, a fim de oferecer subsídios e evidências que fundamentem nossas interpretações.

Entrevistas e questionários semiestruturados:

As entrevistas se configuram como um grande instrumento de compreensão e uma das principais técnicas de coleta na pesquisa qualitativa. Nossos objetivos foram seriamente afetados pelo contexto pandêmico que ocorreu em 2020, a pandemia Covid -19. Com aulas suspensas, atividades virtuais e as medidas de isolamento social, além do meu próprio adoecimento com a doença² Covid-19, foi preciso reorganizar todas as possibilidades que existiam em minha pesquisa. Assim, desejosa de seguir com a pesquisa e partilhar os anseios que há muito me seguiam em minha carreira como educadora, consegui organizar, de forma virtual, entrevistas semiestruturadas por e-mail e questionários semiestruturados disponibilizados por plataforma virtual. Cheguei a pensar em fazer encontros virtuais, mas percebi, por minha própria experiência em meio às aulas virtuais, que a forma causava mais constrangimento e poderia limitar mais a expressão dos/as discentes do que uma entrevista via

² Fui contaminada duas vezes pelo vírus da Covid-19, que além de provocar sequelas motoras, me afastou de diversas funções por um período.

e-mail ou questionário. Com os/as docentes, consegui realizar duas entrevistas presenciais. Convidados por e-mail, consegui a resposta de três discentes para a entrevista semiestruturada e com o questionário semiestruturado, 15 discentes com perfis de egressos e alunos regularmente matriculados.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.215)

Como sinalado por Duarte (2004), por ter passado quatros anos integrando o corpo docente da universidade em questão, por partilhar um conjunto de vivências e escritas de vida, os temas das entrevistas foram articulados com esse universo de crítica ao paradigma eurocêntrico que, de acordo com minha experiência e percepção, já existia na universidade em questão. A percepção dessa realidade foi mediada pelo esforço de compor blocos analíticos ancorados em nossos referenciais, que buscassem compreender os sentidos e vivências dos entrevistados e entrevistadas sobre o tema. Ao trazermos as entrevistas com os/as docentes e discentes, assim como quando apresentarmos as interpretações dos resultados dos questionários traremos mais informações sobre essa fase da pesquisa.

As entrevistas presenciais foram movidas pelo sentimento de interação amigável e partilha de caminhos éticos e políticos. A forma de organização foi um conjunto de perguntas estruturadas sobre a formação profissional e percepção filosófica, as motivações para ministrar a disciplina e a forma de construção das ementas. Por meio dessa estrutura investigativa, os docentes foram convidados a relatar suas ideias de forma livre e sem interrupções. Previamente, as entrevistas foram agendadas por e-mail e contato direto com todos os participantes que receberam uma cópia do TCLE, assim como foram alertados sobre nossos propósitos e nossos objetivos com a pesquisa.

Aspectos contextuais e históricos do movimento decolonial: breves mapas e tramas conceituais.

A decolonialidade é um movimento de natureza epistemológica e crítica que se amplifica por uma variada rede de significações e contextos históricos de diversas nuances. De forma geral, seu pressuposto central se configura como uma corrente que busca denunciar as relações remanescentes de dominância e subserviência intelectual, política e cultural para além dos movimentos de independência ocorridos na América latina, Ásia e África. Sua configuração sugere uma ligação profunda com o movimento denominado de “giro decolonial” ambientado no bojo formativo do “Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)” fundado em meados dos anos 90, do qual faziam parte vários intelectuais ancorados nos países que sofreram o processo colonial.

O Grupo Modernidade/Colonialidade centra-se em uma tradição de crítica e releituras historiográficas que colocam em xeque uma visão ancorada no eurocentrismo absolutista. Segundo Ballestrin (2013), trata-se de uma recusa que ultrapassa a esfera epistemológica, para alcançar a dimensão política, ética e aspectos psicológicos das subjetividades envolvidas. Contudo, é preciso retroagir e historicizar as raízes de tal movimento para além de seus atores iniciais. Como movimento de caráter histórico, o Grupo Modernidade/Colonialidade possui filiações e remonta a um movimento anterior e concomitante conhecido como “pós-colonialismo”.

O pós-colonialismo responde por um campo multifacetário de investigação teórica e crítica que se situa historicamente na segunda metade do século XX, notadamente com os movimentos de libertação nacional que eclodiram em todo o globo. Mata (2012) chama atenção para o fato de que, enquanto campo de estudo, é sobretudo na década de 80 que o termo “pós-colonial” ganha notoriedade nas academias de língua inglesa com o lançamento da obra de Edward Said intitulada *Orientalism* (1972), e com a publicação da obra *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures* (1989) por Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin. O próprio nome remete a um estágio “após” os movimentos de independência frente ao conjunto de nações imperialistas destacando a temporalidade histórica de tais rupturas, principalmente, depois da década de 1960, nos continentes da Ásia e África,

majoritariamente. Para Shohat e Stam (2006), o termo apresenta uma ambiguidade pouco construtiva, e desaparece conceitualmente com as múltiplas perspectivas e experiências coloniais, pois, por exemplo, a colonização e independência política não é são as mesmas na Austrália, no Haiti ou na Argélia.

Além de apresentar uma espacialidade dúbia, o pós-colonial também apaga cronologias diversas. Enquanto na América os países em geral conquistaram suas independências entre os séculos XVIII e XIX, a maioria dos países da África e da Ásia o fizeram no século XX, alguns nos anos 30 (Iraque), outros nos anos 40 (Índia, Líbano) e ainda outros na década de 60 (Senegal) e 70 (Angola, Moçambique). Quando, então, começa o pós-colonial, e quais são as relações entre esses diversos indícios? Se o “pós” se refere às lutas nacionalistas dos anos 50 e 60, qual esquema temporal deveria ser aplicado para os casos dos esforços anticoloniais contemporâneos? (SHOHAT; STAM, 2006, p.76)

É uma crítica recorrente, como observamos no trabalho de Anne McClintock no livro *Couro Imperial*, pois mesmo enquanto movimento que busca postular uma contraposição à visão linear de uma temporalidade histórica universal, o termo “pós” termina por reforçar essa mesma temporalidade supracitada que é demarcada por essas representações esquemáticas temporais ou mesmo, binárias excludentes. Metaforicamente o termo reorienta o globo para uma única posição binária, a saber, colonial/pós-colonial, além de reforçar o colonialismo como marcador universal e determinante da história, em que outras culturas são conformadas por sua relação preposicional com uma era eurocêntrica. “Em outras palavras, as múltiplas culturas do mundo são marcadas, não positivamente pelo que as distingue, mas por uma relação retrospectiva subordinada em relação ao tempo linear europeu”. (McClintock, 2010. p.30-31).

Caracteriza-se fundamentalmente como uma espécie de negação da temporalidade epistêmica, como sinalizam Grosfoguel e Gomez (2007), em que se nega a coexistência no espaço/tempo de possibilidades diferentes de produzir conhecimento, fomentando uma dupla posição ideológica, a saber, que, uma vez que não compartilha o mesmo espaço geográfico e tempo histórico, cada região possuiria independência na constituição de seu próprio destino; e o segundo aspecto ideológico reproduziria a perspectiva de que tanto Europa como Norte-América estariam em posições de desenvolvimento cognitivo, social e tecnológico mais avançadas do qualquer outra região e, dessa forma, seriam modelos a serem alcançados e seguidos por todos os outros povos.

Porém, cabe destacar que estudiosos como Henry Schwarz (2000, p. 1) sinalizam que a demarcação teórica centrada na ruptura e superação da dominação política colonial, por si só, não abrange outras temporalidades e recortes possíveis baseados em uma perspectiva histórica de longa duração, que inclui marcos temporais como o Renascimento, a colonização Europeia na América e mesmo a dominação islâmica na Europa no século VII.

Como Edward Said argumentou tão brilhantemente em 1978, o conhecimento europeu é colonialismo. Os arquivos das grandes universidades ocidentais foram construídos a partir da aquisição orientalista de informações sobre a outra. Assim, estudar esse arquivo é participar da política de dominação. Os estudos pós-coloniais trabalham para tornar mais visível essa relação de poder desigual, com o objetivo de acabar com ela. Os estudos pós-coloniais, nesse sentido, são a filosofia radical que interroga tanto a história passada quanto os legados em curso do colonialismo europeu, a fim de desfazê-los.” (SCHWARZ, 2000, p. 28, tradução **nossa**)³

O que o autor alerta é que a forma de conhecimento validada e produzida é eminentemente disciplinar e colonial. O que significa que é preciso lançar o olhar radical e crítico até mesmo sobre as formas de demarcações e constituições de lugares *cativos* das teorias emergentes. Se afastar da concepção pouco produtora de uma única teoria pós-colonial, ou mesmo, de um marco conceitual ou temporalidade histórica definitivos. Nesse sentido, a influência da “pós - colonialidade” enquanto movimento teórico percussor da colonialidade/modernidade é o exercício de deslocar a geopolítica do conhecimento da perspectiva eurocêntrica para outros espaços e mediar uma crítica ferrenha aos paradigmas metodológicos e epistemológicos que silenciam as possíveis relações de poder envolvidas no processo de produção do conhecimento.

Se há uma relação dúbia entre o cronológico e o epistemológico que se insinua com o uso amplo do termo e seu sucesso nas academias, por outro lado é imperioso reconhecer que é justamente por sua capacidade de buscar novas categorias conceituais, por fundar sua crítica na explosão de um antagonismo inconciliável, a saber, a relação colonizador/colonizado, no

³ As Edward Said argued so brilliantly in 1978, European knowledge is colonialism. The archives of the great Western universities were built from the orientalist acquisition of information about the other. Thus to study this archive is to participate in the politics of dominance. Postcolonial studies works to make this relation of unequal power more visible, with the goal of ending it. Postcolonial studies in this sense is the radical philosophy that interrogates both the past history and ongoing legacies of European colonialismo in order to undo them. (SCHWARZ, 2000, p. 28).

aparato conceitual eurocêntrico, ao mesmo tempo que promove sua autocrítica que o movimento “pós-colonial” firma-se como elemento percussor do movimento decolonial. Inclusive, destoando do pensamento identitário muito recorrente nos lampejos mais fortes nos momentos iniciais do movimento. Dessa forma, o “pós-colonial” enquanto movimento heterógeno e multidisciplinar apresenta uma capacidade de pensar no interior e no exterior da fronteira do pensamento, estabelecendo dessa forma uma qualidade desconstrutora. (HALL, 2013, p. 133).

Diante disso, a linha cronológica, se insistirmos na perspectiva dos temas e aportes críticos que se coadunam com essa lógica pode nos apontar para trabalhos seminais de autores como o próprio Franz Fanon - *Os condenados da terra* (1961) e *Discurso sobre o colonialismo* (1950), de Césaire, o que destaca de forma decisória a relevância do tema da crítica ao colonialismo e a visão do colonizado como algo fundante do movimento pós-colonial.

Tais perspectivas tiveram sua disseminação na região conhecida pelo *Ocidente* como *Ásia oriental* com trabalhos acadêmicos que discutiam fundamentalmente a relação funcional que recai sobre a “produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o ‘outro’”, (Ballestrin, p. 92, 2013). Esse movimento conhecido como “Grupo de Estudos Subalternos”, contava com intelectuais de origem indiana que buscavam em seus anseios um revisionismo criticista da historiografia indiana, produzida em sua maioria pelo viés do colonizador.

Na década de 1980, os subaltern studies se tornaram conhecidos fora da Índia, especialmente através dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. O termo “subalterno” fora tomado emprestado de Antonio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes. (BALLESTRIN, p. 92 - 93, 2013).

Os estudos de Gayatri Spivak ganham relevância e destaque não somente por atuar na disseminação do movimento e das ideias no norte da América e Europa, mas por trazer à baila das discussões o lugar do “outro” como diferença absoluta na crítica pós-colonial. Spivak (2014) destaca que a posição subalterna é um espaço vazio nas críticas de uma intelectualidade ocidentalizada ainda comprometida com a própria formação e posição institucional a partir de recortes de gênero, raça e posição social. Spivak destaca o silenciamento da mulher, negra e pobre e a impossibilidade de uma intelectualidade “falar” por essas pessoas. Ou seja, a menos

que sejam validados por um discurso dominante, determinados grupos continuam silenciados nas academias e nas esferas de produção de conhecimento. O que ainda, diga-se de passagem, continua muito atual. Com a influência do movimento em campos variados do saber como a literatura, história e estudos culturais muitos autores começaram a ter seus trabalhos traduzidos para idiomas sul-americanos, favorecendo o crescimento e disseminação das ideias e categorias conceituais associadas ao movimento.

Dessa forma, os movimentos pós-coloniais preparam o terreno e solo epistemológico crítico para o desenvolvimento do movimento colonialidade / modernidade. Tal qualidade, pode ser o fio de ligação para estabelecermos uma filiação decisória ao contexto histórico do seu desenvolvimento.

Grupo Modernidade/Colonialidade

O grupo Modernidade/Colonialidade teve sua origem na década de 90 nos Estados Unidos com a formação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e foi inspirado por movimentos similares em regiões que sofreram processos coloniais. Segundo Ballestrin:

Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o founding statement do grupo foi originalmente publicado em 1993 na revista *Boundary 2*, editada pela Duke University Press. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu o documento para o espanhol como “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos” (BALLESTRIN, 2013, p. 94).

O manifesto supracitado inicia destacando a filiação ao grupo de estudo sul-asiático e sinaliza a intenção de fundar algo similar com foco na América Latina e entre outros aspectos, parece englobar a crítica feita por Spivak sobre a objetificação e possível silenciamento daqueles/as que são identificados/as como subalternos/as. Uma das apostas do movimento é notabilizar mecanismos de compreensão e de criação de unidades conceituais formuladas para pensar a realidade latino-americana e as heranças da colonialidade e pós-colonialidade.

Representar a subalternidade na América Latina seja qual for a forma em que apareça (nação, hacienda, local de trabalho, casa, setor informal, mercado ilegal), encontrar o *locus* onde ela fala como sujeito político e social, requer uma exploração das margens do estado. Insistimos em nossa premissa básica: a nação, como espaço conceitual, não é idêntica à nação como Estado. Nosso aparato conceitual adquire, portanto, uma

conotação mais geográfica do que institucional. E a nossa estratégia de pesquisa obriga-nos a realizar trabalhos arqueológicos nos interstícios abertos pelas formas de dominação (lei e ordem, poder militar ou policial) e integração (aprendizagem e escolarização).⁴ (Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, 1998, p. 70, **tradução nossa**)

Observa-se, no documento, que a intenção que ganha destaque era produzir uma sistemática rede conceitual que efetuassem crítica sustentada e relevante aos principais arcabouços da formação do Estado pós-colonial e da representação dos subalternos por meio das elites locais. No entanto, a matriz de pensamento continuava enviesada pelas teorias e perspectivas eurocêntricas, o que fundamentou a crítica de intelectuais como Grosfoguel e Mignolo. Para Grosfoguel (2010, p. 456-457), boa parte dos intelectuais que participavam do grupo latino-americano de Estudos Subalternos viviam e atuavam como acadêmicos nos Estados Unidos. Isso contribuiu decisoriamente para que muitos desses acadêmicos se propusessem a estudar a perspectiva subalterna, mas utilizando-se de ferramentas epistêmicas ancoradas no Ocidente e mediadas por teóricos ocidentais como Michel Foucault, Gramsci e Derrida.

Walter Mignolo (1998), segue a mesma linha de crítica ao salientar que o grupo ansiava por destacar uma perspectiva subalterna e latino-americana, mas sem se desvencilhar de uma ótica ocidentalista ou mesmo, utilizando o legado epistêmico e conceitual do grupo indiano. Para Mignolo (1998, p. 12), a questão central não perpassa apenas o acréscimo da condição do Sul colonial, mas também a reformulação da teorização pós-colonial, produzida e atravessada por um posicionamento teórico ancorado no solo epistêmico latino-americano e suas variadas fontes sapienciais.

Dessa forma, o projeto não se comprometia, segundo seus críticos, a produzir um viés epistêmico alicerçado na produção de conhecimento de pensadores do Sul, ancorado nas cosmologias e corporeidades dos subalternizados, ampliando a crítica para além do cânone

⁴ Representarse la subalternidad en América Latina cualquiera que sea la forma en que ella aparece (nación, hacienda, lugar de trabajo, hogar, sector informal, mercado negro), encontrar el locus en donde ella habla como sujeto político y social, requiere una exploración de las márgenes del estado. Insistimos en nuestra premisa básica: la nación, como espacio conceptual, no es idéntica a la nación como estado. Nuestro aparato conceptual adquiere, por ello, una connotación más geográfica que institucional. Y nuestra estrategia de investigación nos obliga a realizar un trabajo arqueológico en los intersticios abiertos por las formas de dominación (ley y orden, poder militar o policial) e integración (aprendizaje y escolaridad).

ocidental crítico do ocidentalismo, e fundamentalmente produzindo com a perspectiva subalterna e a partir dela.

Assim, segundo Grosfoguel (2010), o grupo latino-americano de Estudos Subalternos terminou por se reorganizar de acordo com o posicionamento teórico de seus componentes e em divergência em relação ao conjunto da crítica, que se dirigia aos fundamentos epistemológicos defendidos pelas duas vertentes. O principal fator dessa divergência estava na visão sobre a perspectiva da subalternidade, onde um grupo considerava a subalternidade oriunda da crítica pós-moderna e dessa forma, uma crítica ancorada no próprio lócus eurocêntrico destinada ao eurocentrismo; no outro lado, havia àqueles que consideravam a crítica pós-moderna uma crítica descolonial, o que sinaliza uma crítica ao eurocentrismo mediada pelos próprios saberes subalternizados.

Observa-se que as críticas feitas por Mignolo (1998) e Grosfoguel (2010) não se inserem em uma visão fundamentalista e excludente dos movimentos aparentados de crítica ao eurocentrismo. Há o reconhecimento, por parte dos autores, de que a crítica do grupo dos Estudos Subalternos (do Sul-asiático e do Latino-Americano) partem de um mesmo mal-estar em relação ao domínio e hegemonia imperialista do lócus epistêmico europeu e da exigência de uma pluralidade de projetos epistêmicos.

Nessa conjuntura, o Grupo Modernidade/Colonialidade foi se organizando e promovendo uma série de encontros, seminários, diálogos e publicações que foram formalizando o projeto intelectual em andamento por volta de 1998. Um desses encontros é notadamente decisório para a fundamentação do grupo e a articulação entre pesquisadores e pesquisadoras. Segundo Grosfoguel e Gómez (2007), com o apoio da Universidade Central da Venezuela e com o apoio do CLACSO⁵ foi realizado na cidade de Caracas um encontro que contou coma reunião de intelectuais tais como Mignolo, Escobar, Quijano, Dussel e Coronil.

A principal herança, fundamental para a consolidação do grupo, foi a publicação em 2000 do livro “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”, editado por Edgardo Landier e publicado em Buenos Aires. A partir dessa agenda e repertório conceitual

⁵ Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais é uma instituição internacional não governamental, criada em 1967 por iniciativa da UNESCO, instituição na qual tem status associativo. Fonte: <https://www.clacso.org/>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

comum, vários outros encontros⁶ foram ocorrendo em parcerias com universidades não somente latino-americanas, como em solo norte americano. Houve a participação ativa de teóricos e teóricas de outras partes, fora do eixo sul-americano, como é o caso de destaque do sociólogo português Boaventura de Souza Santos e da estudiosa em literatura pós-colonial, a alemã Freya Schiwy, assim como o engajamento comum em torno de fundamentar o projeto a partir de um desenho conceitual alicerçado na crítica do “lado obscuro da modernidade”, a saber, a conversão de uma história local (o sistema mundo europeu) como projeto global (a universalização desse sistema mundo).

Isso é importante, pois destaca de forma propositiva que não se trata de um extremismo sobre o modo de fazer-pensar a teoria. Não se trata da exclusão dos intelectuais de acordo com sua certidão de nascimento, mas do convite àqueles e àquelas que partilham o comprometimento político e posicionamento teórico com um giro decolonial no modo de produzir conhecimento, situado historicamente e que compartilham perspectivas e pontos de vista pluriversais sobre a matriz do poder colonial.

Para Arturo Escobar (2003, p. 54), as múltiplas influências dos autores e autoras que se articulam em torno dos paradigmas do grupo Modernidade/colonialidade remontam a escolas de pensamento diversas, mas pode-se destacar de maneira notável as teorias críticas de origem europeia e norte-americana sobre a modernidade, teorias pós-coloniais, teorias feministas, filosofias africanas e sul-americanas. Trata-se de defender um *paradigma outro*, em detrimento de uma perspectiva a partir da América Latina que reforçaria uma visão linear da história, em que os paradigmas se sucedem em uma lógica evolucionista e superativista. Pelo contrário, o repertório do grupo M/C explicita a necessidade de ruptura com uma lógica linear dos paradigmas e com as narrativas universalizantes, propondo a busca por “modos de pensamento não eurocêntricos”, posicionando-se na fronteira e no limite de sua própria referencialidade.

Não é o objetivo desta tese especificar de forma detalhada as múltiplas correntes e afiliações do grupo M/C, contudo é preciso destacar nosso posicionamento ao lado do postulado central do grupo que unifica sua visão, em meio às possíveis diferenças e perspectivas teóricas, a saber, uma visão crítica sobre a modernidade e seu estatuto imperialista na visão historiográfica, filosófica e na ciência ocidental eurocentrada, assim como sua cumplicidade

⁶ Para uma sistematização detalhada de todos os encontros, sugiro a leitura de Castro-Gómez (2007).

com a matriz colonial do poder, reconhecendo o caráter indissociável entre modernidade e colonialidade.

Esse “giro decolonial”, como sinaliza Maldonado-Torres (2011), se insinua há bastante tempo, desde que houve uma “virada colonizadora” que, entre outros aspectos, promoveu a descoberta do paradigma da racialidade dos corpos e do patriarcado. A atitude decolonial se apresenta como uma força externa de crítica e ruptura com tais aspectos.

O conceito de “giro decolonial” veio à tona pela primeira vez em uma conferência na Universidade da Califórnia, Berkeley, em 2005. Fui o principal organizador e o conceito refletiu um longo interesse meu em encontrar uma maneira de articular os avanços epistemológicos maciços na teoria e na obra de figuras do Terceiro Mundo (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 6. **tradução nossa**)⁷

É fundamental compreender que a crítica à modernidade não sinaliza uma visão extremada, onde se defende uma dada ojeriza e expulsão de todo o seu legado. Observa-se de forma constante que todos os intelectuais que compartilham o projeto político crítico da modernidade, o fazem sempre destacando sua relação insidiosa com um conjunto de características que demarcam a colonialidade do ser, do pensar, na política, nas consequências do patriarcalismo e da racialidade dos corpos, ou seja, a própria matriz colonial do poder. Salienta-se que a crítica se debruça sobre o legado imperialista, sobre a narrativa de controle sobre o tempo (com a visão linear da história) e o espaço (com a colonização da América e Ásia) e o discurso que celebra a retórica da modernidade como avanço glorioso e emancipador de toda espécie humana.

Mignolo (2017, p. 3) sinaliza que o giro decolonial se concentra em desconstruir “a retórica da salvação e da novidade, baseada nas conquistas europeias durante o Renascimento”. Tal retórica é naturalizada como um processo histórico universal e global, que recrudescer o paradigma racional europeu com a qualidade totalitária, mascarando, dessa forma, “(...), uma dimensão oculta dos eventos que aconteciam ao mesmo tempo, tanto no âmbito da economia como no do conhecimento: *a dispensabilidade* (ou descartabilidade) *da vida humana*, e da vida em geral, desde a Revolução Industrial” (MIGNOLO, 2017, p. 5, itálico do autor).

⁷ The concept of the “decolonial turn” first came to light in a conference at the University of California, Berkeley in 2005. I was the main organizer and the concept reflected a long interest of mine in finding a way of articulating the massive theoretical and epistemological breakthroughs in the works of Third World figures. (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 6)

E é justamente nesse aspecto que é imperativo uma atividade do pensamento desarticuladora, pois com a estrutura colonial, o uso da razão foi instrumentalizado para fundamentar e reproduzir as relações unilaterais da matriz de poder colonial e, dessa forma produzir “paradigmas distorcidos de conhecimento”, minando “as promessas libertadoras da modernidade⁸” (QUIJANO apud MIGNOLO, 2007, p.7).

Sobre esse aspecto, o questionamento em torno da recusa à modernidade de forma unilateral é bem pertinente as colocações feitas por Luciana Ballestrin (2017). Segundo a autora, não é “modernidade” ou “modernização” em si que desumaniza, mas a arquitetura do projeto colonial.

Uma das originalidades do programa de investigação M/C, contudo, é justamente pensar o lado obscuro da Modernidade, como uma época, um processo, uma ideologia, uma lógica que positivou a razão, a civilização, o progresso e o desenvolvimento ocidentais através do expediente da violência colonial sobre as outras formas de pensar, sentir e atuar no mundo. Mas, ao trazer este outro lado da Modernidade, frequentemente apagado, o M/C obscureceu não somente as resistências possíveis dentro do quadro da modernidade, como também a imperialidade constitutiva de colonialidade. (BALLESTRIN, 2017, p. 522).

Conforme explicita a autora, a imperialidade é constituinte e parte integrante da modernidade e se insinua como elemento que, de fato, interliga e reproduz a lógica colonial. “A imperialidade se refere a um direito, privilégio e sentimento de um ser imperial ou à defesa de um modo imperial de vida, no qual a invasão geopolítica do poder ocidental é legitimada ou desejada” (BALLESTRIN, 2017, p. 522).

Em concordância com esse posicionamento, buscamos compreender a “modernidade” como uma ideologia e lógica ligada a vários legados, e como tal, deve ser reconhecida, junto ao *locus* epistêmico europeu, em uma outra (nova) ordem de pensamento que trabalha por meio da pluriversalidade como projeto universal. Não se trata aqui da defesa de uma crítica anti-modernidade e saudosista, em que se renega toda e qualquer experiência oriunda e partilhada com as/das heranças modernas, ou mesmo, de enquadrar o fenômeno moderno como uma antítese radical, irreconciliável com outras sociedades e lógicas não - europeias. Trata-se de

⁸Anibal Quijano, “Colonialidad y modernidad / racionalidad”. En Los conquistados . 1492 e la población indígena de lasAméricas. In Heraclio Bonilla, compilador. Quito: Editores do Tercer Mundo-Libri Mundi, 1992, 447. IN: Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. Cultural studies, 21(2-3), 449-514.

perceber a “modernidade” como uma lógica complexificada, e dessa forma, possível à uma desarticulação reflexiva fruto de movimentos externos, internos e nas fronteiras de sua herança.

Recusar a “modernidade” em sua totalidade, significaria recusar toda e qualquer experiência e imaginário constituídos a partir dela, atravessados por ela, ou mesmo, as resistências e alternativas que lutaram (e lutam) contra qualquer forma de hegemonia no bojo do imaginário moderno. O termo imaginário, ao qual faço referência, deve ser entendido na perspectiva de Édouard Glissant (2005, p.21-27) que entende que o imaginário diz respeito ao processo pelo qual ocorrem a percepção e a formação da totalidade das relações humanas no que tange a literatura, política, cultura, história e tantos outros campos e discursos sobre o conhecimento e a formação das identidades, constituindo momentos distintos da história, ora como unicidades, ora como variações e/ou relações (ROSA, 2017, p.14).

Instaurar uma inversão lógica absoluta a qualquer elemento constitutivo da modernidade, se apresenta como o retorno a uma perspectiva essencialista e excludente, que não se sustenta pelo crivo das relações culturais e das dinâmicas sociais, além de não se alinhar a uma visão pluriversal da história. Segundo Domingues (2011), é preciso destacar os aspectos históricos que vinculam a modernidade ao colonialismo (e à colonialidade), porém sem deixar de perceber:

(...) a crescente complexidade da modernidade, carregada de aspectos opressivos, mas contendo também possibilidades de emancipação (pouco importando se optamos pelo termo liberação ou não). Estas se expressam em particular nos múltiplos movimentos sociais contemporâneos do subcontinente, embora para fazer com que aquele potencial moderno se realize possa ser necessário, em algum momento, ir além dele. (DOMINGUES, 2011, p. 82).

Diante disso, o próximo capítulo objetiva analisar de forma mais acentuada a relação entre modernidade e colonialidade, e os aspectos obscuros da modernidade, destacando como a formação de uma imagem de pensamento eurocêntrica foi atrelada ao projeto colonizador e engendrou a lógica da matriz do poder colonial, a saber, a colonialidade do poder, do ser e do saber.

2. Capítulo 2 - A colonialidade do saber: crítica da imagem eurocêntrica

Historicamente o continente conhecido como América desde 1492 sofreu processos diferentes em relação ao projeto colonizador e explorador europeu, mas que resguardam algumas semelhanças. A tradição historiográfica da América colonial costuma estabelecer uma diferenciação didática entre “colônias de povoamento” e “colônias de exploração”. As colônias da região tropical teriam sido alocadas em uma estrutura de caráter mais exploratório e casual, enquanto as do Norte teriam sido planejadas e contadas com um tipo de imigração mais propriamente colonizadora com o intuito de povoar a região (LEONIDIO, 1999).

Independente dos questionamentos e alterações dessas características em relação ao processo colonizador, para todos os efeitos práticos, o continente americano, como um todo, sofreu, a partir do século XVI, uma gama de acontecimentos e eventos que demarcaram para sempre a conformação política, econômica e estrutural dessa região. De forma concomitante, aspectos como os conceitos de colonialidade e racialidade do poder, temas desse capítulo, são fundamentais para entender a formação de uma estrutura ideológica que moldou e legitimou as relações sociais e políticas, assim como corroborou a legitimação e constituição de um *status* marginal e barbarizado da rede de conhecimentos e sapiências presentes no continente colonizado.

Aspectos dicotomizados como “selvagens” versus “civilizados”, “colônia” versus “metrópole”, “brancos” versus “negros e índios”, “civilização” versus “barbárie”, formaram uma gama de representações sócio-culturais que forjaram não só identidades, como também constituíram uma localidade como global e central, a saber a Europa caucasiana, que hierarquizava as alteridades que estivessem fora desse centro como subalternas e epistemologicamente inferiores.

Essa relação hierárquica, que prioriza uma leitura unilateral da experiência do animal humano no planeta, projeta como universal a ideia de humanidade que se formou no cenário europeu e que consolidou uma imagem eurocêntrica como a única imagem possível da experiência humana.

A formação da imagem eurocêntrica

Montaigne (2000, p. 193) sinalizava no século XVI que o termo “bárbaro” se aproximava muito mais de um não reconhecimento como familiar das práticas culturais dos outros povos e habitantes do mundo do que propriamente uma falta ou inferioridade de uns para com os outros. Categorizar a alteridade como “bárbara” perpassa a própria constituição da civilização ocidental. Para Leopoldo Zea (2005), desde a antiguidade grega a ideia de barbárie atravessa uma relação de alteridade extrema com aqueles que não compartilhavam o idioma grego ou que estivessem fora dos domínios territoriais dos gregos. Para os antigos helenos, bárbaros eram todos aqueles que não conseguiam se expressar no seu idioma natal e dessa forma, representar o mundo por meio do *logos* grego. Tal *logos* implica na própria adequação do mundo ao modelo de sua expressão: sua cultura, maneira de ser e sua concepção de humanidade.

Homens e mundo bárbaros, qualitativo que vem da mesma maneira de ser do qualificador, o grego, o romano e depois o europeu, até culminar no homem e no mundo ocidentais. Bárbaros; bárbaro, palavra onomatopaica que o latim traduz como *balbus*, isto é, o que balbucia, tartamudeia: *Bar-ba...* Mas o que é que se balbucia ou tartamudeia? Claro que não a própria linguagem do bárbaro, que o grego não entende, mas a mesma linguagem do grego. Bárbaro é quem fala mal o grego, que o balbucia ou tartamudeia. (ZEA, 2005, p. 57).

A expressão do *logos* grego se prolongou por meio do Império Romano, a própria Europa e o mundo ocidental. Ele se configurou como paradigma e referência ao e pelo qual todo e qualquer outro *logos* precisa ser comparado e qualificado. A conceitualização do *logos*, tal como é encontrada na origem grega, perpassa o sentido da cultura e do modo de ver e representar o mundo. O *logos* grego é aproximado, segundo Zea (2005), da expressão racional e da linguagem. O processo de razeoar a realidade é o entendimento do real por meio dos mecanismos já conhecidos da própria razão, onde o que é desconhecido é tornado cognoscível por meio da construção relacional que algo novo possui com aquilo que já é conhecido. Diante disso, a linguagem seria a própria expressão por meio da palavra do mundo conhecido.

A expressão e exatidão do processo racional por meio do *logos* e da palavra conduziam ao entendimento objetivo e claro do mundo na concepção grega. O que nitidamente não ocorria com quem apenas balbuciava o idioma grego. Na própria configuração da filosofia grega clássica, observamos o processo de entendimento do mundo como etapas que vão desde o

espanto e admiração por algo, passando pela alocação e compreensão do que outrora causava espanto e, por último, até a capacidade de expressar tal conhecimento por meio da palavra. Isso constitui a efetivação do filósofo não só como aquele que busca a sabedoria, mas como alguém capaz de possuir um entendimento da totalidade do mundo, além da opinião e da aparência, com capacidade para esclarecer e definir o cognoscível.

A grande questão que irrompe na formação dessa imagem de pensamento, segundo Zea (2005), é que tal *logos* se manifesta por meio de uma palavra incapaz de estabelecer diálogo com outridades, pois se constitui como uma razão totalitária e uníssona diante dos outros que não possuem tal *logos*, e muitas vezes, se desdobrando em um discurso e idealização que equiparam sua própria história e razão particular como universais. Embora esse *logos* grego seja encarado como um triunfo aglutinador de um estado supostamente puro da própria existência grega, que se expandiu por toda Europa e nos foi herdada como “dádiva”, tal discurso esconde todo o processo de hibridismo e multiculturalismo que foi vivenciado nas etapas decisivas da história europeia.

Como sinalizam Ella Shohat e Robert Stam (2006, p. 38), mesmo em momentos que o discurso idealizado das origens gregas resplandeceu como indicador da genialidade e do triunfo europeu no mundo, na verdade, o que de fato se observava era a formação de uma autoimagem que destacava de forma extremada uma supervisão positiva da Europa e excluía ou diminua todo o conjunto de hibridismos culturais e as heranças de outras alteridades não europeias.

A negação da mistura étnica/racial na antiguidade, em outras palavras, deve ser vista dentro do contexto mais amplo do surgimento do colonialismo e de uma nova epistemologia eurocêntrica que negava o sincretismo cultural e insistia no choque essencialista das civilizações. Embora uma narrativa eurocêntrica construa um muro artificial de separação entre culturas européias (sic) e não européias (sic), a própria Europa é uma síntese de muitas culturas, ocidentais e não ocidentais. A noção de uma Europa "pura" originada na Grécia clássica está fundada em exclusões cruciais, das influências africanas e asiáticas que deram forma à própria Grécia clássica, à osmótica cultura sefaradi-judaico-islâmica que desempenhou papel fundamental no período de ascendência oriental, na Idade Média e no Renascimento. Todos os "estágios" célebres do progresso europeu — Grécia, Roma, a Cristandade, o Renascimento, o Iluminismo — são momentos de sincretismo cultural. O "Ocidente", então, é ele mesmo uma herança coletiva, uma mescla onívora de culturas; ele não absorveu simplesmente influências não europeias; foi constituído por elas (SHOHAT, 2004, p. 34).

Todas as culturas compartilham uma dose fundamental de etnocentrismo. Ver a si mesmo como centro do mundo não é só comum, como está presente em diversas narrativas de vários povos e etnias. Porém, o que se destaca no processo da formação da imagem eurocêntrica do mundo é que tal imagem é tomada como universal. O que também coincide com a negação da humanidade do restante do mundo, ao recusar o reconhecimento dessa “mescla” cultural ou mesmo, posicionando-a como inferior. A ideia de ciência, arte, filosofia, por exemplo, é configurada de forma a estabelecer como legítimos apenas modelos europeus, tomados como originais e influenciadores de tudo que se produz fora desse centro hegemônico.

A retirada da humanidade dos outros povos é uma condição histórica e que largamente se acentuou no processo colonizador. A colonização das regiões do globo pelos países europeus, não só estabeleceu uma nova configuração política hegemônica da Europa sobre o resto do mundo, como acentuou uma perspectiva maniqueísta do mundo, onde a humanidade dos povos que não compartilhavam o padrão europeizado era questionada. Frantz Fanon (1968) descreve com bastante precisão essa dualidade maniqueísta de estamentos e condições, assim como o questiona a respeito do status “humano” entre os colonizados.

Este mundo dividido em compartimentos, este mundo cindido em dois, é habitado por espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. [...] Por vezes este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. (FANON, 1968, p. 29-31)

Por meio dessa perspectiva animalizadora, as outridades eram vistas pelo repertório cultural dos europeus. E mesmo se reconhecida a humanidade presente nesses *outros*, como no caso dos povos originários que após intenso debate tiveram sua humanidade atestada pela Bula *Veritas Ipsa*, emitida pelo Papa Paulo III, em 29 de maio de 1537⁹, tal condição perpassava uma tentativa de adequar tal existência à própria cosmogonia europeia. Dessa forma, a constituição

⁹ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Ensaio*. Rio de Janeiro: Cosac e Naify, 2009

de uma zona de nulidade ontológica nas regiões colonizadas estabeleceu-se concomitante ao processo de negação do ser e de racialização dos corpos.

A negação da humanidade: zona de nulidade ontológica

Dussel (1993) sinaliza que o processo colonial se associou a uma visão fundamentada na perspectiva ôntica do ser vinculada à modernidade. Isso quer dizer que os fundamentos da chamada modernidade europeia eram também os fundamentos pelos quais se atribuía às outridades que aqui existiam (e existem) uma classificação inferiorizada, incompleta ou infantilizada em relação a esse “ser” europeu. Trata-se de uma investigação que não se centra em definir “o que é a modernidade?”, mas em colocar sob crítica quem se autoproclamou como “moderno” e expandiu sua autodefinição para classificar e distinguir o resto do mundo.

Dussel (1993) defende que os valores promovidos e prometidos pela modernidade iluminista europeia colocavam a Europa não só como centro do mundo como também a realização mais perfeita e acabada da razão humana. O processo de colonização e subalternização das colônias não é um simples efeito do autoretrato salvacionista europeu, intitulado modernidade. Mas, condição para que esta última se efetivasse em respeito à sua perspectiva de constituição desse “ego” moderno. Conforme Dussel (1993), a experiência da modernidade só se efetiva a partir da constituição de seu contraponto, de sua alteridade radical, a saber, o mundo colonial.

O que Dussel (1993) conceitualiza como “alteridade essencial”, acima descrita, é bem próximo do que W. Mignolo (2003) nomeia de “diferença colonial”. A modernidade enquanto discurso de pretensões universalistas e como missão civilizatória considera e traduz as outridades por meio de um esquema, muitas vezes, binário, hierárquico e zonal. Tais classificações partem da diferença cultural e da diversidade dos povos, mas transfiguram tais diferenças em um esquema de valoração. Assim, a racialidade, o patriarcalismo e o modelo imperialista de sociedade demarcam uma geopolítica do conhecimento e classificações de natureza epistêmica que desqualificam toda uma gama de conhecimento produzida a partir do *locus* não europeu.

Por geopolítica do conhecimento, entendemos que há uma relação espaço-temporal com a produção do conhecimento e que tal relação não é puramente algo acidental, mas muito pelo contrário, é determinante e qualificativa do tipo de epistemologia produzida. Maldonado-Torres (2010), reforçando nossa perspectiva, enfatiza que compreender a geopolítica do conhecimento não parte somente do reconhecimento e crítica da colonialidade do saber e do estabelecimento da Europa como centro epistêmico e universal do mundo. Sobretudo, é preciso compreender que há uma recusa da ideia da neutralidade do saber, assim como a busca e o estabelecimento de outros (ou novos) centros como múltiplas regiões espirituais do ser. Não basta a crítica ao que podemos nomear de “uma razão universal”, mas estabelecer os pressupostos para o estabelecimento legítimo das razões não europeias.

Até hoje, a fundamentação ontológica tem considerado o Centro como ponto de chegada e de partida. O ‘Ser’ tem sido, na verdade, o Centro. O ‘Pensamento’ tem sido um Pensamento Central. No Centro se encontraram ambos. Fora do Centro, encontra-se o ente, o contingente e o subdesenvolvido; aquilo que só passou a ser reconhecido através do Centro (RIEGA apud MALDONADO-TORRES, 2011, p. 396).

Essa linha de diferenciação ontológica, como supracitada, tem como expoente máximo o artifício da desumanização dos sujeitos subalternizados ou à margem do Centro. Dimas Masolo (2011) implementa a questão destacando que os modelos de racionalidade não europeus têm sido colocados de lado em detrimento dos modelos europeus ocidentais. Assim, essa visão, segundo o autor, se estabelece no mundo colonial e prioriza a construção de uma oposição entre as visões locais e as tidas como globais.

No plano epistêmico, essa configuração resulta na criação de uma zona de nulidade ontológica. Tal característica da colonialidade não se restringe somente aos aspectos geográficos, mas sobretudo, refere-se à negação do outro. Para tornar-se visível, o *logos* moderno eurocêntrico assenta-se em tornar impossível a validade do conhecimento dos colonizados, por violência simbólica e real. Esse movimento se instala no imaginário colonial e permeia, inclusive, a própria subjetividade dos sujeitos colonizados. O mecanismo de violência simbólica que coloca o Centro como único e verdadeiro local de produção de conhecimento, termina por se solidificar como uma única referência válida para a mediação do mundo àqueles que são fruto da experiência colonial.

O mundo colonial e sua cartografia epistêmica termina por negar ou sub-humanizar a humanidade dos outros. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 39). É interessante notar que essa linha de diferenciação ontológica também assume bifurcações que se assemelham na origem, mas que tipificam novas categorias de negação, como por exemplo, no plano religioso (os sem Deus) e na racialidade dos corpos (os negros, amarelos, indígenas). Tais linhas se cruzam e assumem-se como produto da diferença colonial.

Para Boaventura de Souza Santos (2010), as linhas de diferenciação ontológica são o grau zero a partir do qual é instituída a concepção moderna de conhecimento e do direito. O pensamento moderno, ou melhor, a modernidade enquanto fenômeno cultural e político europeu representa, também de acordo com Mignolo (2003) e Dussel (1993), as raízes profundas dos fundamentos da colonialidade. Santos (2010) muda os termos sobre a análise de tais distinções por meio de uma imagem oriunda da geografia. As abissalidades como conceito geográfico são conceitualizadas por representarem regiões profundas e distâncias intransponíveis.

Para Santos (2010), o pensamento abissal atua como um conjunto de linhas de diferenciação que representam um conjunto simbólico e real de distinções visíveis e não visíveis que atuam por descredenciar um dos lados da linha em favor do outro. Funciona por meio de uma relação de estruturas simbólicas que se tornam alicerce e mola propulsora de diferenciações estruturais e reais, onde “as distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p.33), como a racialidade dos corpos, por exemplo, no período colonial.

O fundamento do conceito de pensamento abissal é a eliminação da coexistência de ambos os lados da linha. Para se afirmar enquanto majoritário, o lado de cá da linha que prevalece e demarca o que é relevante ou verdadeiro, impossibilita, por meio da negação, a presença do que se situa do outro lado da linha. Este lado da linha só se sobrepõe na medida em que se estabelece como realidade relevante e mediadora da legitimidade dos outros discursos. Na modernidade, conforme Santos (2010), fora do campo do discurso científico, apenas a

teologia e a filosofia (notadamente de matriz europeia) seriam possibilidades relevantes na constituição de um *locus* epistêmico válido. Tudo aquilo que está fora dessa linha é desqualificado ou tipificado como inexistente ou, descredenciado como forma de conhecimento válido.

Dessa forma, mesmo que destaque que o pensamento abissal não se restringe à modernidade europeia, Boaventura de Souza Santos (2010) parte do mesmo princípio das teorias e da arquitetura conceitual de Mignolo (2003) e Dussel (1993), a saber, que a modernidade europeia enquanto representação e discurso sobre a alteridade, sobre si mesmo, e como um discurso sobre a ciência e verdade está imbricada geopoliticamente com seu próprio tipo de racionalidade. O que implica no desenvolvimento de um tipo de imperialismo identitário que passa por não-dialético e monoracional. Essa divisão abissal, relevante enquanto diferença colonial, se desdobra na impossibilidade da coexistência da pluralidade de racionalidades¹⁰, confirmando-se como uma divisão epistemológica, política e social.

Tal desumanização radical repercutiu em uma visão raciológica sobre as diferenças humanas, o que promoveu uma desqualificação e conseqüente imposição de uma visão étnico-racial sobre as populações existentes. Dessa forma, é de fundamental importância compreender como a desumanização do ser é acompanhada pela racialidade dos corpos e do poder.

A racialidade do poder

Boa parte da historiografia localiza a origem do racismo na organização e prática do colonialismo europeu. Porém, é preciso notar que diversos estudos históricos já demonstram que uma visão raciológica, tendo como pressuposto as diferenças fenotípicas reverbera por longos séculos e atravessa a história desde o período antigo. Para Carlos Moore (2007, p. 22): “[...] desde seu início, na Antiguidade o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia”.

¹⁰ Sobre o tema da pluralidade de racionalidades, nos aprofundaremos mais adiante no capítulo 3 da tese.

A naturalização da ideia de raça como categoria classificatória de pretensas espécies raciais entre os seres humanos- o racismo científico¹¹- só foi desarticulada de forma terminal com o avanço do estudo do genoma humano e a constatação de que não há diferenças raciais entre os humanos e que somos apenas uma espécie. Porém, se a ideia de raça foi desarticulada como categoria válida de estudo no campo da ciência genética, em outras áreas do saber, ela ainda é validada pois, repercute nas relações sociais nas quais ainda persiste o racismo como espólio do projeto colonial.

Para Achille Mbembe (2018), o termo raça designa uma série de discursos de natureza ficcional, mas que se projetam nas relações reais entre os sujeitos na sociedade em que permeou o pensamento racista ou que lida com tais questões ao longo da história. Desprovida de qualquer facticidade científica, a ideia de raça entre os seres humanos torna-se uma via ficcional, porém respaldada na visão ideológica da suposta superioridade racial. Esse mecanismo ideológico se tornou fundamental na legitimação de mitos que buscavam alocar a Europa como centro e gênese da civilização. Segundo Mbembe (2018, p. 29), “[...] o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, a terra natal da razão, da vida universal, e da verdade da humanidade.”

O discurso racista promoveu a produção de uma visão dual no mundo: dois polos e espaços de poder, um positivo e outro negativo. Ao positivo, coube o papel de fundar as bases do mundo sobre a pretensa bandeira de “real humanidade”, onde o eurocentrismo transfigurava-se como o discurso da universalidade e da verdadeira razão. Ao outro, o negativo, cabia o papel de ser produzido discursivamente como inferior, perigoso e incapaz. Isso significa que a ideia de raça produzia categorias sócio-culturais que moldavam a realidade: o negro, enquanto categoria racial, era produzido e um discurso sobre o negro e suas características precisava ser construído para servir de base legítima para a construção hierárquica entre os polos. Assim, outridades como indígenas, amarelos e negros eram e são objetificadas e simbolicamente instituídas como um conjunto de enunciados discursivos.

São construídas perspectivas identitárias sobre tais corpos - o do negro, indígena e asiáticos – e, dessa forma, o conceito de raça, além de instrumento de violência simbólica, coaduna-se para transformá-los em “matéria-prima” descartável e elemento estrutural das

¹¹ Voltaremos a esse tópico mais adiante de forma mais acentuada.

relações coloniais. (MBEMBE, 2018, p. 73). O trabalho de Frantz Fanon (2008) recupera a interseccionalidade entre os elementos psicológicos e os que se relacionam aos aspectos estruturais na configuração da dominação colonial. Para o autor, o estereótipo e a constituição do sígnico “negro” por meio do seu fenótipo é um elemento fundante da sua “aparição” frente aos não-negros.

A visão ocidental dualística, tradicionalmente¹² identificada como tendo seu maior expoente em René Descartes, prioriza razão sobre corporeidade e ramifica-se também na própria associação de elementos e atributos considerados menos racionais pela visão eurocêntrica, ou seja, típicos da esfera corporal. A filosofia cartesiana é uma das matrizes que definem a constituição de um conhecimento historicamente “não situado”, em que uma perspectiva local e particular se assume como “ponto zero” da racionalidade humana.

Quando, no século XVII, Descartes escreveu “penso, logo existo”, em Amsterdã, no “senso comum” de seu tempo, o “Eu” não poderia ser um africano, um indígena, um muçulmano, um judeu ou uma mulher (ocidental ou não ocidental). Todos estes sujeitos eram considerados “inferiores” ao longo da estrutura de poder global, racial e patriarcal e seu conhecimento considerado inferior [...] O único ser dotado de uma episteme superior era o homem ocidental. (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Para Dussel (2008), o “*Ego cogito*” (*penso, logo existo*) cartesiano, foi possibilitado pela construção de um “*ego conquiro*” (*conquisto, logo existo*) demarcado em 1492 com a expansão/invasão europeia. Sem as pretensões imperiais e o entendimento de que o Deus cristão subsidiava e fundamentava o conhecimento, o *Ego cogito* não existiria como artifício que equiparava e validava o homem moderno ao próprio ser divino. “Depois de conquistar o mundo, os homens europeus alcançaram qualidades ‘divinas’ que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 31).

O colonizador se autoproclama como portador da razão. Tal condição, em sua perspectiva, o torna mais humano do que os outros corpos em que a razão estaria ausente, havendo somente instinto, força e brutalidade. Assim, a atribuição de tais características termina

¹² Nesse ponto, um importante artigo de Dussel discute a originalidade e pioneirismo de Descartes na produção de um pensamento moderno em contraponto a herança do Imperialismo de Conquista Ibérica que iniciasse em 1492. CF.: DUSSEL, E. *Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad*. Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, n. 9, p. 153-197, jul./dez. 2008

por ser uma forma de bestializar as outridades, obrigando-as a se identificarem como um *outro* de seu próprio eu, a questionar sua própria identidade. Para Fanon:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. (FANON, 1963, p. 30-31).

O racismo não é um produto único da relação colonial. Podemos observar vários estudos que vão de encontro à tese que é o mundo colonial quem cria e reverbera as práticas racistas. Estudos como do autor Jean Deleameu¹³, por exemplo, destacam que o antissemitismo praticado no medievo europeu pode ser considerado como uma prática racista. Ou ainda, a pesquisa desenvolvida por Carlos Moore (2007)¹⁴ sobre o racismo antinegro. Em uma de suas principais obras, “*Racismo e Sociedade*”, o autor cubano argumenta de forma detalhada que, desde o período greco-romano antigo, já havia manifestações e desenvolvimento de uma visão precocemente raciológica na classificação dos sujeitos proferida entre tais povos. Contudo, é preciso salientar que, enquanto estrutura e magnitude, o mundo colonial se sobressai assumindo proporções até então nunca vistas e a prática racista alia-se à dominação política, econômica e psicológica na exploração colonial.

Para Anibal Quijano (1992), o fenômeno da racialidade das identidades desenvolvida durante o período colonial foi sem precedentes na história mundial. Com o fenômeno da colonização, categorias de identidade foram forjadas por meio de epítetos depreciativos que eram acompanhados de perto por uma situação de desumanização ou exploração econômica. “Índios”, “negros”, “amarelos”, “mestiços” e mesmo “brancos” foram identidades criadas e

¹³ Jean Delumeau (2009) destaca que durante o período medieval as formas de antissemitismo assumiram formas racializadas de discriminação.

¹⁴ MOORE, Carlos W. Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Mazza, 2007.

legitimadas no universo colonial. Tais identidades designavam um *status* social e relações de poder desiguais e subalternizadas.

Como foi citado anteriormente, desde o início da exploração europeia do continente batizado de América, a grande querela que alimenta as discussões sobre o direito à exploração é perpassada pelo debate da pertença ou não dos colonos ao gênero humano e se possuíam alma. Descobrir, se eram humanos ou não os habitantes do “novo” mundo, era de fundamental importância para os exploradores pois, garantiria de imediato não só a posse das terras desses habitantes originais, como a negação de qualquer direito sobre estas, ou mesmo, sobre a própria vida, se fossem considerados não humanos.

É preciso destacar, como chama atenção Viveiros de Castro (2015), que há uma contraposição interessante no que tange ao reconhecimento da humanidade dos outros no caso europeu. Para Castro (2015), os espanhóis, que patrocinavam tais querelas entendiam que a humanidade repousava na característica do corpo possuir uma “alma”, percepção tipicamente vinculada ao cristianismo. Não havia, claro, a negação do corpo físico de indígenas e negros e de sua semelhança ao corpo dos brancos, mas havia a dúvida sobre a existência da alma. Lévi-Strauss (1952), destaca que o comportamento etnocêntrico talvez seja a característica mais perene entre as sociedades em todas as épocas e que a noção de humanidade como algo presente e condicionante a todos os seres humanos é algo muito recente e, mesmo na época atual, ainda não se efetuou em seu mais alto grau de abstração.

Porém, a determinação da bula papal já citada forçou que fossem imaginadas novas categorias de organização social. Se não havia diferença entre espécies, era possível ponderar que poderia haver superioridade entre elas.

Segundo Quijano (2005), as diferenças fenotípicas serviram de base para a constituição das novas categorias identitárias, porém as relações sociais que subsistiam na colônia de desigualdade e de hierarquia de valores foram fundamentais para o estabelecimento de uma trajetória de classificação social, exploração e de dominação. Assim, categorias como “espanhol” ou “português”, por exemplo, que anteriormente aludiam ao local de origem, passaram a expressar também um status desigual nas relações econômicas e culturais.

Na América, a idéia (sic) de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da

Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia (sic) de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias (sic) e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: 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. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Dessa forma, o racismo pode ser assim delimitado como um sistema que organiza, produz e legitima uma complexa rede de atribuição de valores e características reais ou imaginárias que orienta e reorganiza a população por meio da ideia de raça. Tal característica também se desenvolve a partir da hierarquização dos sujeitos, e a partir de cada contexto histórico e colonial. Tal hierarquização se perpetua por marcas que são atribuídas aos sujeitos, tais como negro (ou preto), indígena, mestiço, amarelo, branco e outras.

Para Quijano (2005), esse mecanismo é uma novidade sem precedente na história dos processos de dominação e conquista até então conhecidos, pois tais marcas, sendo fenotípicas ou não, carregam consigo um amálgama de valores condicionantes da situação do sujeito no mundo e que no contexto (pós) colonial, muitas vezes representam a nulidade do ser. Dessa forma, o mundo colonial é atravessado por uma novidade até então pouco predominante nos processos de dominação e exploração imperial, a saber, a racialidade do poder.

Como foi dito até o momento, podemos considerar que a prática da discriminação racial é uma condição que se apresentava na Europa desde muito antes do século XVI por meio de práticas xenófobas e etnocêntricas. Porém, como afirma Quijano (2005), é somente no projeto colonial que a ideia de raça surge atrelada a um complexo sistema de exploração e aparato ideológico que fundamenta e reproduz as relações sociais e hierarquias de poderes.

A racialidade dos sujeitos atuou (e atua) como mecanismo estrutural da objetificação da existência da alteridade colonial. Zoomorficados e anulados *os outros* enquanto seres humanos racionais, a diferença ontológica personificada no dessemelhante não-europeu costurou o

artifício ideológico que aliado às estruturas de exploração econômica, transformou o pensamento racista em postulado científico.

O racismo científico

Na busca por uma contextualização histórica da supremacia ocidental no processo de produção de conhecimento entendido como válido, é preciso destacar a experiência do racismo científico não somente como movimento ou corrente científica, mas sobretudo o papel fundamental que desempenhou na montagem e perpetuação da colonialidade do saber.

Mesmo sendo o período colonial o cenário determinante para a constituição de um imaginário popular e estereótipos raciais tradicionais, a sociedade científica do século XIX havia obtido uma importante vitória frente ao pensamento teológico: era a ciência e os seus caminhos e conquistas que moldavam e garantiriam ao mundo o progresso e bem-estar civilizacional. Havia um clima de confiança e euforia com os avanços das pesquisas científicas e seus resultados, que de certa maneira, continham os resquícios do ideário iluminista. Porém, é de fato na Europa oitocentista que o discurso sobre a ciência e seu poder de alcance se estabelecem como definitivos e objetivos. A ciência passa a balizar com tom de objetividade o discurso sobre a sociedade e natureza, como demonstra a corrente positivista nas ciências humanas e sociais.

Nesse ponto, é preciso destacar uma diferença fundamental que acentua e caracteriza o que nomeamos como racismo científico em relação ao pensamento racista anterior e provavelmente presente na Europa mesmo antes do século XVI. O pensamento racista típico entre os europeus do período moderno se assentava na distinção entre raças humanas baseando-se em suas características físicas comuns, ou até linhagens familiares e que, mais tarde, ganharam o adendo das diferenças culturais. Esse tipo de pensamento racista coroa, por exemplo, o Iluminismo europeu do século XVII influenciado pelo pensamento de Rousseau, que defendia o pressuposto de uma origem única da humanidade e as diferenças entre esta última estariam fundadas na vida em sociedade. Porém, observa-se que a percepção de diferenças raciais entre os humanos não era acompanhada sistematicamente de uma hierarquização e classificação das raças. Essa visão começa a modificar-se com os trabalhos do naturalista George Cuvier no século XVIII. Segundo Schwarcz (1993), a mudança de

perspectiva reorientava o debate para a preconização de heranças físicas e morais relacionadas a origem racial dos indivíduos.

As contribuições de Cuvier, segundo Schwarcz (1993), alimentavam por sua vez um debate mais antigo sobre a própria origem da humanidade. Por muito tempo, a concepção de fundo bíblico respaldava uma visão de origem única da humanidade, a saber, a visão monogenista que foi dominante até o século XIX. Em sua contraposição, a visão poligenista baseava-se na diversidade cultural para defender a hipótese da ocorrência de vários centros de criação e dessa forma, uma variabilidade biológica e diferenças raciais. Para os defensores dessa última, a perspectiva de vários centros de origem era determinante na formação de características comportamentais oriundas da suposta origem racial. Partindo desse princípio, teorias científicas e áreas de conhecimento como a frenologia, antropologia criminal e a antropometria, fortaleciam seus postulados mediante a premissa das diferentes raças e a interpretação biologizante dos comportamentos humanos.

O debate e a disputa entre esses dois pontos de vista resultaram em afiliações diversas na própria maneira de condução, produção do conhecimento e na formação das disciplinas. Áreas como a antropologia seguiam filiando suas concepções à perspectiva poligenista, em contraponto às análises etnológicas, que se mantiveram orientadas pela visão monogenista. (Schwarcz, 1993, p.52-53). Mas, sobretudo é a publicação do clássico “*A Origem das espécies*” de Charles Darwin em 1859, que demarca uma mudança no sentido de amenizar as disputas entre os teoremas. O modelo darwinista, mesmo que não totalmente inédito, serviu como pressuposto fundamental para que as duas teorias vigentes se adequassem à perspectiva evolucionista e reorganizassem seus postulados.

De um lado, monogenistas como Quatrefage e Agassiz, satisfeitos com o suposto evolucionista da origem única da humanidade, continuaram a hierarquizar raças e povos, em função de seus diferentes níveis mentais e morais. De outro lado, porém, cientistas poligenistas, ao mesmo tempo que admitiam a existência de ancestrais comuns na pré-história, afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas. A novidade estava, dessa forma, não só no fato de as duas interpretações assumirem o modelo evolucionista como em atribuírem ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural (SCHWARCZ, 1993, p. 55).

Como destaca Schwarcz (1993), o aspecto original na construção da ideia de raça repousava em interpretações e adaptações das teorias darwinistas a muitos campos da produção científica. Conceitos como “seleção natural”, “evolução”, “adaptação”, por exemplo, foram deslocados de suas indicações originais, a saber, no campo da biologia, para áreas como a psicologia, pedagogia, literatura e as ciências da sociedade. Noções como “darwinismo social”, por exemplo, serviram como base objetiva para justificar o imperialismo europeu no continente africano no século XIX.

O maior impacto dessa transformação paradigmática é a transmutação do conceito de ser humano. A questão evolucionista social, reorganizada de forma deturpada em outros modelos científicos, termina por sustentar a visão hierárquica entre as raças, assim como conformar a humanidade à ideia de pertencimento a uma natureza comum a todas as coisas. Dessa forma, o paradigma do evolucionismo social comprovava a animalidade do homem ao mesmo tempo que estabelecia uma hierarquia entre a humanidade e os outros animais, assim como entre a própria humanidade: há entre os animais homens os mais evoluídos e os mais inferiores. A História Natural e a antropologia Cultural reforçavam tais perspectivas ao formular modelos raciais hierarquizantes e deterministas. Aspectos físicos das populações eram associados a comportamentos morais criando uma relação determinista que forjou a condenação de diversas sociedades a estereótipos degradadores e mesmo condenou a miscigenação entre as pessoas.

De acordo com Schwarcz (1993), isso determinou o surgimento de teorias que não só desqualificavam as chamadas “raças inferiores”, como defendiam o melhoramento progressivo da população e um ideal de pureza genética. A eugenia, é um dos traços mais deletérios do darwinismo social. Se o evolucionismo darwiniano defendia a variabilidade genética como traço fundamental da evolução das espécies, a eugenia se contrapunha radicalmente a tal postulado, ao condenar o cruzamento entre os tipos raciais. Os tipos raciais, para tal postulado, seriam como produtos de um processo evolutivo, não havendo como se transmitirem novos caracteres e dessa forma, não haveria sentido nos cruzamentos inter-raciais.

Os teóricos dessa corrente terminavam, segundo Schwarcz (1993), se orientando em três posições frente ao cruzamento inter-racial, a saber: a primeira tese destacava que as diferenças raciais são tão significativas entre os humanos assim como nas espécies dos outros

animais, sendo, portanto, incompatível o cruzamento inter-racial; a segunda tese partia do determinismo entre caracteres físicos e morais que eram subsumidos pela divisão entre culturas do mundo; e, a terceira frente apontava para a supremacia da origem racial do sujeito na determinação do comportamento, minando uma visão de livre arbítrio e mutabilidade das relações culturais.

Esses postulados, independentemente de suas diferenças, organizavam o universo teórico da eugenia e ao mesmo tempo alocavam definitivamente a raça como critério de classificação das populações existentes. Era o recrudescer de um axioma científico que fortalecia e legitimava a ideologia da superioridade das raças umas sobre outras. Seu texto fundador (da eugenia), publicado em 1869, “*Hereditary genius*” de Francis Galton, destacava a soberania da herança genética em detrimento da educação na potencialização das capacidades humanas, se contrapondo aos relacionamentos inter-raciais e com grupos considerados “degenerados”, tais como alcoólatras, doentes mentais e epiléticos. (SCHWARCZ, 1993).

Diante da legitimidade científica da ideia de raça e de suas hierarquias, cresce o número de trabalhos que, se fundamentando em métodos estatísticos, visam comprovar a veracidade das teorias racialistas. Não obstante, um livro publicado em 1899 do professor de antropologia Georges Vacher de Lapouge, “*L’aryen — son rôle social*” (*O ariano- seu papel social*), demarca de forma definitiva a construção da superioridade caucasiana ou europeia em detrimento dos outros povos. A grande notoriedade do trabalho de Lapouge, segundo Silveira (1999), repousa na instrumentalização política com o a qual arquitetou sua ciência batizada de “antroposociologia”. A maior parte de seu trabalho visa garantir a dominação de uma minoria, entendida como superior, sobre as demais populações, profetizando “que o futuro das nações dependeria da proporção de indivíduos de raça europeia pura na sua população” (SILVEIRA, 1999, p.135).

[...] a ciência fria de Lapouge burilou, sem muita originalidade, os estereótipos tradicionais sobre as “raças inferiores”. A grande novidade apresentada pelo seu livro é ter colocado assumidamente em cena um programa político baseado numa brutal lógica de instrumentalização. Contrariamente aos antropólogos evolucionistas que operavam com belos ideais, teorias evolutivas, missões enobrecidas ou teleologias triunfalistas, Lapouge ia direto ao assunto: era preciso montar uma ordem violenta e repressiva em escala planetária, baseada na técnica e na ciência, criar uma “organização sistemática do trabalho”, fundar um “formidável exército único” que funcionaria como a

“polícia do globo”, pois nada estava garantido: a vida era uma guerra e qualquer um poderia ganhá-la, mesmo as “raças inferiores”. (SILVEIRA, 1999, p.138).

Essa instrumentalização política, mencionada por Silveira (1993), é de fundamental importância para compreender os aspectos relacionais do racismo científico e a legitimidade do poder exploracionista das formas capitalistas emergentes como o neocolonialismo na África, por exemplo. Teorias racialistas como a eugenia e o darwinismo social não representavam somente o aspecto ideológico de um discurso científico fincado em pressupostos racistas e etnocêntricos, mas sobretudo, a esfera macabra de projetos políticos e políticas públicas que visavam garantir a conquista dos ideais de “progresso” e “civilização” por meio de um purismo racial.

Deturpando-se as concepções do evolucionismo darwiniano, a miscigenação e o hibridismo racial não eram bem vistos, pelo contrário, para os darwinistas sociais e eugenistas a conquista de um ideal de evolução e civilização perpassava o apuro racial. A miscigenação contribuiria para uma herança deletéria, visto que, para esses teóricos, o resultado de um casamento híbrido era sempre inferior e enfraquecedor da genética dos indivíduos.

Apesar das diferenças teóricas e de postulados que ainda existiram entre darwinistas sociais, evolucionistas e todas as disciplinas que surgiram ou tomaram como base as teorias racialistas no século XIX e XX, é vital destacar, para nossos interesses, que todo o movimento intelectual e as querelas que fizeram parte se alicerçavam no pressuposto racial e na hierarquização dos grupos humanos. Independente da crença de uma origem única da humanidade, em que as diferenças seriam consequências de aspectos culturais e ação do tempo, ou que se acreditasse numa visão poligenista em que espécies humanas seriam ontologicamente diferentes e não partilhariam parentesco evolutivo, os teóricos racialistas enfatizavam de forma peremptória uma hierarquia racial e espelhavam a humanidade em um modelo monolítico de civilização.

O saldo e a herança dessas teorias formaram uma estrutura grandiosa e fecunda de discursos que deslegitimaram e deslegitimam a posição dos chamados “tipos inferiores” ou, a outridade não-europeia, não ariana. Mesmo após a desconstrução crítica e o reconhecimento do legado racista, apesar dos avanços trazidos por essas disciplinas, é notório que a lógica

racista colonial foi amplamente instalada e repercutiu em todas as áreas do saber, assim como na esfera da produção do conhecimento.

Durante décadas, imagens e discursos eram balizados por essas teorias e, mesmo após sua desarticulação no bojo da própria ciência, não devem ser encarados como algo apenas casuístico ou contingente. Ao contrário, foram enraizados historicamente no discurso científico e filosófico, além do próprio imaginário e na subjetividade das populações. Ajudaram a promover discursos de superioridade, assim como estratégias de inferiorização nas sociedades racializadas. O racismo científico não só se caracterizou como um uso instrumental da ciência como manteve o pensamento racista vivo e atuante por meio de sua transmutação em uma espécie de racismo cultural que inferioriza e discrimina formas não-ocidentais no processo de produção do conhecimento.

Epistemicídio e racismo epistêmico

O modelo de racionalidade que orienta e se perpetua na produção da ciência contemporânea, tem suas bases na modernidade e revolução científica do século XVI. Os séculos seguintes viram o alvorecer e o crescimento das ciências ditas naturais e mais tarde, no século XVIII e sobretudo no século XIX, as ciências entendidas como sociais se destacaram na tarefa de oferecer teorias lógicas e objetivas sobre as relações sociais e a experiência cultural da humanidade. Parte desse desenvolvimento e suas implicações com a ideia de raça foi descrito nos tópicos anteriores e retomamos algumas questões para aprofundá-las.

Como vimos, a retórica da modernidade carrega em si a característica fundamental da lógica da colonialidade. A retórica da modernidade fundamentou-se sobre a constituição de lógicas dualísticas, oposicionais e hierarquizantes, tais como: feminino e masculino; cristão e não-cristão; selvagens e civilizados, brancos e não-brancos, ocidentais e não-ocidentais, dentre outras. (WALSH; MIGNOLO, 2018). O que entendemos por retórica aqui está associado à noção de discurso e a um conjunto de enunciados discursivos que, após serem criados e circularem por diversas esferas (dentre elas, a própria esfera do poder), emulam a verdade. Ou seja, passam a ser reconhecidos como fonte e origem de uma consciência sobre a verdade.

É importante frisar que a ciência é um discurso e se retroalimenta por meio da ideia de verdade e método da comunidade científica que, através do tempo e da história, é legitimada pelos seus pares (cientistas) para tal. Thomas Kuhn (1997) conceitualiza tal conjunto de enunciados como paradigmas científicos. Para o autor, “[..] paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1997, p.13).

Dessa forma, o paradigma organiza e delimita a esfera do saber e é atravessado pela relação cultural a que o conjunto de indivíduos está habitualmente exposto e familiarizado. Quando algo foge à circunscrição dos paradigmas aceitos, podemos estar diante do prenúncio de mudança de paradigmas ou de uma “revolução”, nas palavras do autor.

O pensamento de Kuhn aqui é retomado no sentido de enfatizar a relação entre produção do conhecimento, historicidade e cultura como pontos interconectados na esfera de produção do saber, assim como seu aspecto subjetivo. Como foi dito acima, a ciência moderna, braço fundamental da retórica da modernidade, tornou-se um paradigma não só localmente aceito, influenciando todo tipo de saber, como um paradigma global e totalitário. Os pressupostos epistemológicos da ciência moderna se autodefinem como expressões bem-acabadas de racionalidade natural e humana.

Como vimos, a própria concepção de razão e de humanidade nada tinha de derivação natural ou causal, na verdade era derivada do âmago do etnocentrismo europeu e de sua busca em estabelecer um conhecimento único e verdadeiro. Walsh e Mignolo (2018) argumentam que, anteriormente ao século XVI, grande parte das civilizações do mundo não reconheciam a lógica binária da não contradição como único meio válido para representar a realidade. Uma vez que já destacamos os mecanismos de organização da narrativa da modernidade, é preciso retomar que é no âmago dessa narrativa e de sua retórica que se sobressaem a lógica da não-contradição e a semântica dualística¹⁵.

[...]no século XVI da era cristã, muitas civilizações foram organizadas e viviam dentro de cosmologias que, em contraste com a cosmologia grega reformulada pela teologia cristã e pela Renascença europeia, não operavam de acordo com a lógica da contradição e menos ainda com a lógica da oposição

¹⁵ Observa-se que aqui se trata da clássica constituição da lógica aristotélica onde se A é A, A é diferente de B; logo B não pode ser A, onde é conhecido como “lei da não-contradição”.

binária. A ideia de humano e a humanidade foi construída sobre essa lógica disfarçada como denotação de uma entidade existente. Humano era um substantivo fictício que fingia ser sua representação ontológica. (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 155, **tradução nossa**)¹⁶

Uma breve passagem pelo significado do vocábulo “humano” desde sua etimologia até suas acepções nos modernos dicionários europeus demonstra que “humano” não representa um dado natural ou uma entidade universalmente reconhecida. Trata-se de uma invenção historicamente localizada e as características atribuídas dizem mais sobre aqueles que a inventaram do que qualquer outra coisa.

Nesse ponto, é preciso dialogar com Sylvia Wynter que recupera em seu trabalho a formulação histórica da noção de “humano” na forma como foi alicerçada no Renascimento em um primeiro momento e depois reconstruída à luz das teorias racialistas de cunho evolucionista. Para Wynter (2003), a narrativa sobre o “humano” encontra seu primeiro grande eco nesse período (Renascimento), pois se estabelece como uma visão secular sobre o gênero humano e caminha contrariamente à visão medieval do ser humano errático e pecaminoso. É a narrativa do humano racional e à imagem e semelhança do próprio deus. Esse ser humano, que a pensadora chama de “*man1*” - (homem1) - condiciona uma visão sobre o humano que subdivide a humanidade em pessoas de fé e sem fé (portanto, pecadores e pagãos); racionais e irracionais.

Em um segundo momento, na esteira das discussões sobre a evolução e o apogeu da história natural, temos a consolidação de uma segunda grande narrativa sobre o “humano” biologicamente fundamentada. Teorias como o evolucionismo social serviam de fundamento para a ideia de um “homem” natural, portanto além de qualquer interferência da ação e cultura humanas. Wynter chama essa segunda narrativa de “*man2*”-(homem2). O “*man1*” condicionava as outridades à esfera do pecado e da selvageria, o “*man2*” – (homem2) lhes atribuía o fracasso determinante e o atraso enquanto espécie. Um modelo serviu de sustentáculo para o outro, ambos descredenciando as outridades e suas experiências ao mesmo tempo que

¹⁶ No original: [...] in the sixteenth century of the Christian era, many civilizations were organized and living within cosmologies that, in contradistinction with Greek cosmology reframed by Christian theology and the European Renaissance, did not operate in accordance with the logic of contradiction and even less with the logic of binary opposition. The idea of human and humanity was built upon this logic disguised as denotation of an existing entity. Human was a fictional noun pretending to be its ontological representation.

universalizavam seus próprios achados como globais, definindo quem seria humano e quem teria sua humanidade questionada ou mesmo, descredenciada.

A criação do signo “homem”, cuja imagem e semelhança coaduna-se com a de seus criadores, a saber, homem, branco, cristão, civilizado, heteronormativo e racional se torna sinônimo de “humanidade”. Todo o processo e constituição desse qualitativo são mediados pela dinâmica cultural do colonizador, onde ser ou não ser humano, possuir ou não direitos enquanto tal era determinado desde essa perspectiva. Assim, as estruturas normativas e constituidoras da episteme ocidental estabeleceram as formas que seriam ontologicamente válidas ao mesmo tempo que deslegitimaram existências discordantes desta última. Dessa forma, o conceito de “homem” e a própria noção de humanidade passam a ser definidos como parte integrante do projeto epistemológico das relações coloniais e tornam-se estrutura fundamental da própria articulação dos efeitos perpétuos da colonialidade.

Dessa forma, essas mudanças nas epistemes não foram apenas mudanças com relação à cada episteme em sua ordem específica de conhecimento/verdade, mas também foram mudanças no que agora pode ser identificado como a “política do ser”; isto é, como uma política que está em toda parte disputando sobre qual deve ser a declaração descritiva, o princípio sociológico governante, instituindo cada gênero do humano. (WYNTER, 2003, p.319, **tradução nossa**)¹⁷

O conceito de política do ser é vital para compreender a dinâmica do racismo epistêmico ou epistemicídio como projeto legitimador e normativo da ciência vinculada à retórica da modernidade europeia. As modificações ocorridas na percepção do que é o “homem” e conseqüentemente, o que representa a ideia de humanidade, sejam no aspecto do “man1” ou do “man2”, tal como elabora Wynter (2003), promoveram a constituição de uma dualidade epistemológica e impactaram na legitimidade ontológica das outridades não eurocêtricas. Isso significa que a afirmação da humanidade europeia se organizava por meio da negação da pluralidade de experiências e a conseqüente negação ou nulidade do ser, como já sinalizamos anteriormente.

¹⁷ No original: That, therefore, these shifts in epistemes were not only shifts with respect to each episteme’s specific order of knowledge/truth, but were also shifts in what can now be identified as the “politics of being”; that is, as a politics that is everywhere fought over what is to be the descriptive statement, the governing sociogenic principle, instituting of each genre of the human. (WYNTER, 2003, p. 319).

Baseando-se nesse aspecto, percebemos que não só a existência dessa outridade era estigmatizada como a própria posição da Europa era elevada ao local decisivo da confecção dos aspectos ontológicos dos seres vivos. Mediante isso, a política sobre o ser regulava e qualificava as existências. Tomava a própria experiência europeia como universal, para além de qualquer fronteira, tornando absoluto sua perspectiva e horizonte ôntico.

Compreendidos como corpos racializados ou zoomorficados, a inferioridade dos polos não-ocidentais justificava-se por uma insidiosa naturalidade com a qual as concepções e postulados da ciência moderna se autoproclamavam como únicos meios possíveis de produzir conhecimento verdadeiro e universal. Essa naturalidade articulava-se por meio do esvaziamento do lugar epistêmico, isso quer dizer, pela visão de neutralidade e desvinculação do sujeito que fala de solo étnico-racial, sexual, religioso, dentre outros. Nas palavras de Achille Mbembe:

O ocidente seria o local decisivo do ser, porque, só ali teria desenvolvido a capacidade de fazer a experiência do recomeço. O resto não é, apenas está. [...]O que o tornaria universal, seus significados sendo validados de maneira incondicional, além de qualquer topografia, ou seja, em todos os lugares, em todos os tempos, independentemente de toda língua, de toda história e de toda condição. Para a história do ser e a política do ser, pode se dizer que o ocidente nunca pensou verdadeiramente na própria finitude. Ele sempre colocou como inevitável e absoluto seu horizonte próprio de ação, e esse horizonte sempre se quis, por definição, planetário e universal. O universal de que se trata aqui não é necessariamente o equivalente do que seria válido para todo homem tal como homem. Também não é sinônimo de ampliação de meu horizonte próprio ou de assumir as condições de minha própria finitude. O universal aqui, é o nome que se dá à violência dos vencedores de guerras que são naturalmente conflitos de predação. Mas esses conflitos de predação são também e antes de tudo conflitos onto-históricos já que dentro deles se joga uma história de verdade destinatária. (MBEMBE, 2017, p. 83).

Dessa forma, o epistemicídio apresenta-se pela desarticulação e negação da humanidade das outridades não-europeias. Transformando as outridades em uma espécie de sub-humanidade, tal aspecto termina por produzir a negação da possibilidade da produção de conhecimento em pressupostos não ocidentais. A Europa torna-se o centro imperial que fundamenta e se constitui como autoridade máxima na distinção e aferição da validade de todo o conhecimento produzido. Assim, os conhecimentos produzidos por meio de outros pressupostos ou a partir de outras perspectivas são alocados em categorias descredenciadas ou consideradas inferiores ao conhecimento que é balizado como “verdadeiro” e “universal”.

Essa temática é retomada pelas pesquisas da antropóloga e filósofa Helen Verran em seu livro “*Science and an African logic*”. A partir de sua experiência como educadora na Nigéria, trabalhando com o conhecimento e perspectiva Yorubá, Verran (2001) destaca que o modelo de pensamento e a racionalidade emulados pela ciência moderna europeia não podem ser tomados como entidades universais. A forma de pensar e razoar o mundo e a realidade são indissociáveis da arquitetura cultural das sociedades.

Os modelos epistemológicos ocidentais foram sustentados como formas universalmente válidas de representação da realidade, porém Verran (2001) evidencia em seu estudo nas classes infantis de uma comunidade Yorubá como a lógica e a matemática são culturalmente relativas. A ideia de “números naturais”, segundo Verran (2001), era muito mais uma expressão cultural do Iluminismo do que uma evidência da universalidade da linguagem matemática ocidental. A matemática Yorubá estudada por Verran (2001), não poderia ser expressa por meio dos códigos ocidentais. O ato de contar dos falantes Yorubás era atravessado por outros mecanismos que condicionam a existência dos números à própria necessidade e usufruto da tradição cultural desse grupo étnico. Isso expressa que há uma miríade de possibilidades de relacionar-se com a realidade e o meio. Utilizar os códigos de uma cultura para validar ou compreender como ocorre a experimentação da realidade em culturas diversas, não só falha por uma impossibilidade de tradução, como compromete uma possibilidade de diálogo ou aproximação.

O "número natural" como um objeto singular e universal foi, como eu o vi, animado por uma projeção psicológica. Era uma expressão de uma racionalidade necessitada de uma fundação certa e singular, uma categoria "número" no qual basear um mundo ordenado. Aos meus olhos, esse "número natural" universalista era um falso ídolo, ao mesmo tempo a base e o produto de uma política de dominação e opressão - uma expressão imperial do Iluminismo. (VERRAN, 2001, p. 25; **tradução nossa**)¹⁸

Observa-se que a teoria de Verran (2001), coaduna-se com e reforça a perspectiva de Boaventura de Souza Santos sobre a historicidade do saber e da epistemologia. Para Santos (2010, p. 21), o paradigma científico que emergiu com a modernidade no século XVI está

¹⁸ No original: “Natural number” as a singular, universal object was, as I saw it, animated by a psychological projection. It was an expression of a rationality needful of a certain and singular foundation, an object “number” on which to base an ordered world. In my eyes, this universalist “natural number” was a false idol, at once the basis and the product of a politics of domination and oppression- an imperial expression of the Enlightenment.

consubstanciado em um modelo global e totalizador que “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautadas pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”, serão consideradas incompletas ou inferiores.

Nesse ponto, é importante fazer ressalvas ao uso do termo epistemicídio e suas possibilidades de significado no cenário da colonialidade do saber. Como bem sinalizam Mignolo e Walsh (2018), é preciso salientar que em um primeiro momento o termo pode sugerir uma aniquilação dos saberes não referendados pela lógica e projeto epistêmico eurocentrados. Da maneira que aqui referenciamos, não se trata dessa perspectiva.

O epistemicídio não eliminou os saberes e modos de vida produzidos pelos povos que sofreram a experiência da colonização, porém tratou de desarticular e pôr sob tensão através dos mais diversos mecanismos ideológicos e estruturais, a circulação e legitimidade dessas fontes sapienciais em uma pluralidade de espaços, como no domínio da educação formal, por exemplo.

A analogia é enganosa, pois você pode marginalizar e reprimir a prática de viver, fazer e pensar, mas não pode matá-los. É por isso que ressurgimentos e re-existências estão florescendo hoje; não pode haver ressurgimento da morte. O ressurgimento e reavaliação mundial do que a modernidade rejeitou é a energia da re-existência que não pode mais ser suprimida, a menos que seja por aniquilação nuclear. (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 191, **tradução nossa**)¹⁹

De qualquer modo, essa sobreposição de valores ao nível epistemológico só foi possível pela coalisão da violência e expropriação que acompanharam o projeto colonial e o capitalismo moderno. As pretensões universalistas e totalitárias da ciência moderna, fonte de autoridade máxima, estavam sempre acompanhadas dos modelos imperiais e normativas que descredibilizaram e suprimiram saberes oriundos dos povos e culturas não-ocidentais.

Por meio de uma visão fundamentada na supremacia civilizacional e racial, a diversidade de experiências ônticas foi suprimida em prol de um conhecimento exterior que se propunha global e universal. As experiências e sapiências que existiam e não se remodelaram

¹⁹ No original: The analogy is misleading for you could sideline and repress praxis of living, doing, and thinking but you cannot kill them. That is why resurgences and re-existences are flourishing today; there cannot be resurgence from death. The worldwide reemergence and revaluation of what modernity disavowed are the energy of re-existence that can no longer be suppressed, unless by nuclear annihilation.

ou foram aniquiladas, foram reduzidas a conhecimentos locais ou puramente instrumentalizadas para fins relacionados ao desenvolvimento da perspectiva ocidental epistêmica. “A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (SANTOS, 2010, p.17).

É forçoso salientar que não se trata aqui da defesa de relações completamente antagônicas entre a matriz colonial e as colônias no que tange ao plano epistemológico. Embora o epistemicídio seja um dos matizes da relação colonial e o lado mais insidioso da modernidade, ele opera sobre o crivo de intensas trocas relacionais, que produzem imaginários híbridos. A grande questão é que tais relações, confeccionadas sob a esfera da matriz colonial epistemicida, terminam por se opor às vivências e trocas culturais baseadas em uma constituição pluriversal e poliracional²⁰ de saberes. O genocídio que foi operado pelas múltiplas atuações coloniais dos europeus, tanto no que foi nomeado de América como na África, trouxe consigo o desabonamento dos saberes destes povos.

É por meio dessa forma que o epistemicídio se integra à racialidade dos sujeitos que sofreram a experiência colonial e imperial europeia. Não se trata de um descredenciamento casual ou de uma simples questão etnocêntrica dos saberes dos povos não-ocidentais (que também chamamos de outridade não-ocidental). O epistemicídio acompanha a subjugação e a desvalorização da gnosiologia dos grupos racializados, qualificando-se como uma forma de racismo na esfera da produção epistemológica.

O racismo epistêmico é amplamente discutido por Sueli Carneiro (2005). Recuperando o trabalho de C. Mills (2013), Carneiro parte do conceito de “contrato racial” de Mills (2013) para desenvolver e subsidiar os fundamentos do racismo epistêmico. Para Mills (2013), o contrato racial simboliza a dominação branca (e masculina) sobre as esferas política, econômica e epistemológica, disfarçada sob uma falsa consensualidade entre as partes envolvidas. Nota-se que, para Mills (2013, p. 31), mulheres e populações não-brancas são objetificadas e figuram não como sujeitos em posse de livre arbítrio nesse suposto contrato, mas como “sub-pessoas” (nos termos da nossa tese, estariam na zona do não-ser), “oprimidos pelas instituições sociopolíticas decorrentes.”

²⁰ O tema da poliracionalidade e pluriversalidade será tratado de forma profunda no capítulo 3 da tese.

Se a modernidade trouxe consigo a esfera do contrato social em seu aspecto considerado clássico, com seus ideais de igualdade e liberdade (para os homens brancos), tal como colocado nas teorias de Rousseau, Hobbes e Locke, por exemplo, o “contrato racial”, segundo Mills (2013), é acompanhado pelo seu espectro na realidade histórica na qual origina-se, a saber, o colonialismo ocorrido no século XVI, que estabeleceu a supremacia branca mediante o ornamento ficcional da ideia de raça (e o privilégio de uma raça sobre as outras).

Para Mills (2013, p.32), “o patriarcado e a supremacia branca são, por si sós, ‘não naturais’ e são tão ‘políticos’ e opressivos como a regra (formal e claramente política) absolutista do homem branco”. Em seu plano epistemológico, o contrato racial termina por garantir a supremacia, a generalização e o privilégio normatizador dos que são identificados como brancos sobre os lidos como não-brancos em processos históricos que estão presentes nos planos culturais, institucionais e políticos da esfera do poder. Muito mais do que apenas um estado de relação cultural e efeito do estigma histórico do colonialismo, para o autor, a supremacia branca é, com efeito, um verdadeiro sistema político que não atende por um nome em específico e nem é ordinariamente denominado, mas, funciona como pano de fundo que regula e endossa um sistema de direitos, oportunidades, distribuição de riquezas e produção de conhecimento. Esse é um dos aspectos fundamentais do racismo epistêmico.

De acordo com Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio se apresenta sob a forma de uma dupla articulação que afeta os sujeitos racializados, ora pela negação da sua racionalidade, ora pela imposição de perspectiva europeia e branca sobre suas cosmovisões. Indo além dessa marginalização e obliteração dos saberes não – ocidentais, o racismo epistêmico termina por colaborar em uma rede de mecanismos institucionais ou não de “indigência cultural”.

Para Carneiro (2005, p. 97), essa indigência cultural é responsável por negar o acesso a uma educação de qualidade, por exemplo; pelo descredenciamento de toda e qualquer produção intelectual, acompanhado da deslegitimação do sujeito racializado como “portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo”.

São muitos os exemplos, se formos recortar somente a filosofia, de teoremas que demarcam a diferença de conotação naturalizante entre as supostas raças no que tange à

capacidade de produzir conhecimento. Renato Noguera (2014) recupera alguns dos trechos de filósofos como Hegel e Kant que decididamente estabelecem como naturais as diferentes tipificações raciais e suas hierarquias.

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojaram-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1993, p.75-76 APUD NOGUERA, 2014, p.30-31)

Tal como em Kant, o filósofo alemão Hegel também se preocupa com o status do sujeito africano e reforça, em sua filosofia, a inferiorização negro-africana:

[...] a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável (HEGEL, 1999, p.83-86 APUD NOGUERA, 2014, p.31).

Érico Andradre (2017) nos traz ainda outros exemplos de como o racismo foi projetado na produção intelectual de grandes pensadores da retórica da modernidade. Tocqueville é outro expoente que demarca esse aspecto racializado da Filosofia, como podemos observar em: “O seu rosto [negro] parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos limitada, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um ser intermediário entre o animal e o homem

(TOCQUEVILLE, 1977, p. 262 APUD ANDRADE, 2017, p. 302). Segundo Andrade (2017) e Nogueira (2014), o julgamento moral proveniente do etnocentrismo europeu é identificado com a própria crença na objetividade da ciência moderna e na suposta lucidez de seu discurso. Diante disso, identificar tais discursos como a simples reflexão do “espírito da época” é no mínimo um exercício bem-intencionado de proteção ou mesmo, uma devoção cega que desvincula o sucesso da ciência moderna europeia de seu imperialismo cultural e das relações culturais desequilibradas que ocorreram nos povos colonizados.

O discurso da modernidade e suas implicações com o racismo parte de uma razão que Nogueira (2014) compreende como “metonímica”, pois toma o conhecimento produzido pelo solo epistêmico europeu (parte) como universal e global (todo). Dessa forma, o racismo epistêmico não é apenas um produto ou efeito colateral desarticulado do âmago da matriz sapiencial que o produziu. Ao negar a validade do conhecimento dos outros solos epistêmicos e, inclusive, negar-lhes o direito à produção do conhecimento e a representação de sua autoimagem, a retórica da modernidade propugna e emula o discurso racista.

Desse modo, a autodeterminação não autoriza que os povos, diferentes culturas, possam estabelecer seus critérios para reconhecerem a sua liberdade e a sua emancipação, visto que os filósofos outorgam-se o direito de serem, em nome da razão, o tribunal que decide quais os povos próximos da emancipação ou mesmo emancipados. Em outras palavras, apenas a produção cultural realizada no interior da cultura que proclama o discurso iluminista como o espelho do humano é o tribunal legítimo para falar em termos de autodeterminação. Assim, a determinação de um único caminho seguro para a maioria da razão, prescrita pelo discurso iluminista, serve como subterfúgio para alocar outros povos num patamar inferior. Neste contexto, um grave problema do discurso iluminista é que ele reifica a razão e confere-lhe um estatuto próprio capaz de converter padrões culturais contingentes – os padrões europeus – em padrões universais para os quais não há escolha por parte das outras culturas senão a sua aceitação, sob pena de não estarem na direção do horizonte da racionalidade. Nesses termos, o etnocentrismo dá lugar ao racismo. (ANDRADE, 2017, p. 305).

Observa-se, nesse ponto, como as estratégias já anteriormente citadas, tais como a animalização e nulidade do ser, a desqualificação dos saberes e a racialidade dos corpos, são elementos interconectados na reverberação do discurso supracitado. Ao animalizar e desautorizar os povos submetidos à colonização de suas próprias autodefinições e trajetórias históricas, a retórica da modernidade e o discurso sobre a ciência se autoproclamam como

tutores válidos, capazes de governar a si mesmos e aos que não seriam racionalmente capazes: os discursivamente designados como “bestializados” como os africanos escravizados, ou mesmo, “infantilizados” como os povos originários da América.

Somando-se a esses elementos supracitados, Grosfoguel (2016) sinaliza com uma importante contribuição: vistos como uma arquitetura que se retroalimenta, o imperialismo europeu, a racialidade dos corpos e a prática do epistemicídio, por si sós não dão conta de explicar a matriz da colonialidade do poder e do saber. Há uma condição fundamental que demarca a narrativa da modernidade, a saber, “*Ego extermino*” - (extermino, logo existo). É a conjunção dessas lógicas que possibilita a constituição dos Impérios e o genocídio de milhões²¹. O “*Ego extermino*” é o elo estrutural que possibilita a ligação entre o “conquisto, logo existo” e “penso, logo existo”.

Os aspectos aqui tratados demarcam a matriz da estrutura que consubstancia a colonialidade do saber. A colonialidade vai além do colonialismo. Se podemos identificar o colonialismo em sua empreitada genocida e militarizada sobre as populações colonizadas, a colonialidade atua e reverbera em íntima relação com a gestão, controle e produção do conhecimento. É por meio desse quadro, que gesta e reproduz uma visão de conhecimento, de homem e humanidade, que um aparato militar, econômico, político e ideológico se legitima e atua no mundo. Como salientam Walsh e Mignolo (2018), a perspectiva do conhecimento é o que interliga e fundamenta os mecanismos das questões sobre raça, gênero, economia, história e outras. Descolonizar o conhecimento e o ser constitui o cerne sem o qual uma agenda decolonial seria imprecisa ou inacabada.

O sistema moderno-colonial de gênero

Na conjuntura do mundo colonial, gênero e raça se entrelaçam em um mecanismo de controle e violência sobre os corpos, subjetividades e existência dos colonizados. A união do

²¹ Grosfoguel (2016, p. 31) cita quatro genocídios: “1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas.”

racismo e do sexismo produz sobre os corpos e existências das pessoas que são racializadas o estigma da raça, da construção social da cor e de gênero. Como vimos, a modernidade terminou por organizar o mundo em categorias dicotômicas, homogeneizantes e lhes conferiu um ar naturalizador. Como destaca Anne McClintock (2010, p. 21), a relação direta do signo homem, branco e ocidental com a estrutura colonial imperialista foi por muito tempo velada e associada à casualidade de eventos históricos. Como se fosse uma enorme coincidência serem os homens brancos que “comandavam os navios e portavam os rifles dos exércitos coloniais, e que eram donos e supervisores das minas e plantações com escravos, e que comandavam os fluxos globais de capitais e carimbavam as leis das burocracias imperiais; (...) eram donos e gerentes de 85% da superfície da Terra”.

A colonialidade do gênero está consagrada na cultura da modernidade, sendo parte integrante da colonialidade do poder, e como tal, estabelece uma intrincada rede de relações complementares com o jogo racial e político, produzindo hierarquias e reproduzindo estereótipos eurocentrados nos corpos e subjetividades dos envolvidos. A estrutura social patriarcal, assim como o modelo familiar nuclear foram elementos fundamentais no projeto expansionista e colonizador, pois alteram o sentido das relações e vivências entre as populações que sofreram a experiência da colonização. De acordo com Maria Lugones (2007), a ideia de gênero que existia nas sociedades antes da colonização, não era elemento fundante das hierarquias ou da disposição das sociedades.

A colonização europeia implantou uma dupla percepção sobre a ideia de gênero, pois, não foi a simples transposição do binarismo de gênero europeu; de fato, se instaurou uma perspectiva baseada no gênero para brancos europeus e outra para não-brancos homens e mulheres colonizadas. Por meio disso, a noção de gênero começa a ser interligada à visão racial da sociedade e, justamente por esse aspecto na sociedade colonial e nas suas heranças, o gênero não pode estar desvinculado da questão racial.

Não se trata aqui de defender o gênero como categoria absoluta e universal. Assim como destaca, Oyèrónké Oyěwùmí (2004), o gênero é uma construção sociocultural. Por muito tempo, dentro do repertório do feminismo ocidental, o conceito analítico de gênero faz alusão ao estado desigual, subalternizado e violento com que pessoas identificadas como mulheres foram oprimidas ao logo de uma dada visão da história.

A dificuldade da aplicação de conceitos feministas para expressar e analisar as realidades africanas é o desafio central dos estudos de gênero africanos. O fato de que as categorias de gênero ocidentais são apresentadas como inerentes à natureza (dos corpos), e operam numa dualidade dicotômica, binariamente oposta entre masculino/feminino, homem/mulher, em que o macho é presumido como superior e, portanto, categoria definidora, é particularmente alienígena a muitas culturas africanas. Quando realidades africanas são interpretadas com base nessas alegações ocidentais, o que encontramos são distorções, mistificações linguísticas e muitas vezes uma total falta de compreensão, devido à incomensurabilidade das categorias e instituições sociais. (OYĒWÙMÍ, 2004, p.8)

O que a autora chama atenção é que a própria categoria de gênero já descansa sobre bases culturais ocidentais e no seu bojo, a própria noção de mulher emerge como fruto de uma percepção ocidentalizada sobre os corpos e as pessoas. Ou seja, as categorias analíticas de “gênero” e “mulher” carregam em si imperativos e constituições de categorias identitárias. Como conceitualiza J. Butler (2017), a ideia de gênero carrega um binarismo heterocompulsório, pois um gênero existe em contraposição ao outro oposto, nesse caso, mulher e homem atuando como construções reguladoras da sexualidade e suas performances. Como cito em outra publicação:

Nesse sentido, a tese central de Butler (2017) perpassa em estabelecer como pressuposto que o gênero, a binaridade e a heteronormatividade não são somente construídas por meio de discursos, mas também são estilizadas, ou seja, performatizadas. A performance, para Butler (2017/1990), seria um elemento chave na subversão das práticas regulatórias, no estabelecimento de uma ruptura no paradigma reificado dos corpos que respalda os discursos sobre gênero, nos modos de sexuação impostos por uma política heteronormativa e nas estruturas de normatização das identidades. (ROSA, QUINTINO, 2018, p. 52)

Dessa forma, a noção de gênero pode ser aqui compreendida como uma categoria conceitual que foi instrumentalizada em conjunto com a transposição e violência cultural do colonialismo. É o alicerce fundamental da noção de patriarcado trazida por Maria Lugones. Para Lugones (2007), o patriarcado é uma estrutura de poder histórica que emula determinados valores como “gênero” em seu cerne. O patriarcalismo heterossexual encontra meios de reprodução na ideia de “gênero” como mecanismo binário, que aglutina hierarquias a partir desse binarismo (a superioridade do macho em relação às fêmeas, no caso colonial) e da

sobreposição desses fatores ao aspecto da racialidade dos corpos e das sexualidades. Isso sinaliza de forma específica que isolar e naturalizar qualquer um desses fatores na análise da colonialidade e nas análises críticas do patriarcalismo é, no mínimo, redutor.

Lugones (2007) avança em suas análises ao tematizar a problemática da interseccionalidade de fatores de gênero e racialidade, ao colocar em debate a falta de solidariedade entre indivíduos racializados e as pessoas identificadas com o gênero mulher. A interseccionalidade pode ser compreendida como uma categoria conceitual que intersecciona uma variada rede de sistemas de opressão política, cultural, epistemológica, racial e de gênero, que confluem entre si. Analisando o argumento de Quijano sobre a colonialidade de poder e a modernidade, Lugones destaca que o sociólogo termina por uniformizar as perspectivas de raça e gênero, considerando gênero como um conceito anterior à própria história e, dessa forma, naturalizando-o. Enfatizando a uniformidade entre gênero e raça, termina por supor que as pessoas racializadas sofriam o processo colonizador de igual forma, independentemente de sua alocação de gênero.

O que fica evidente é que as pessoas alocadas no gênero feminino e racializadas como negras/indígenas/pardas estão sob uma dupla condição de dominação colonial: ao mesmo tempo que são categorizadas no padrão heteronormativo patriarcal de gênero, também vivenciam a violência e a desumanização do estigma da racialização dos seus corpos. O conceito de “mulher”, em si, sem o qualitativo da racialidade dos corpos, é incompleto e não sinaliza a interseccionalidade de tais categorias coloniais, “(...) já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica.” (LUGONES, 2007, p.193).

Mesmo uma alocação de caracteres biologizantes na tentativa de naturalizar alguns aspectos como padrão cromossômico, órgãos sexuais externos, aparelho reprodutor, dentre outros, mostra-se ineficaz quando comparado com a variedade, fluidez e riqueza de classificações em relação à sexualidade que existia nas sociedades não europeias. A sistematização do gênero na colonialidade do poder também repercute na própria desumanização dos corpos generificados como mulher, porque se alimenta da lógica patriarcal que desqualifica a mulher como ser humano.

Isto repercute na criação de um outro imaginário local, que não somente reproduzirá essa lógica, como a replica em uma outra hierarquia duplamente atravessada pela raça e gênero: para o homem colonizado a subordinação do corpo generificado como mulher se apresenta perante o padrão homem branco e universal (ao qual ele também é subjugado) e em relação a si mesmo. Dessa forma, se articulava lentamente uma profunda ausência de solidariedade dos próprios colonizados com as colonizadas, uma vez que a própria reorganização e formação do estado moderno não compartilhava da ideia de mulheres terem participação representativa no espaço político, epistêmico e cultural. Assim, muitos homens colonizados terminavam por ver como vantagem a ocupação de posições de poder na lógica patriarcal.

É preciso destacar, tal como argumenta Lugones (2007) que em favor da historicidade do conceito de gênero, há vários estudos históricos e antropológicos que atestam a existência de vários gêneros em sociedades nativas originárias, assim como o prevaecimento de estruturas matriarcais na família e na sociedade. A perspectiva diferencial de gênero que existia moldava-se em termos igualitários e não hierárquicos, como ocorria na transposição do imaginário ocidental sobre gênero para o mundo colonial. Isso não implica que sociedades com fundamento patriarcal não existissem antes do projeto invasor colonial. Mas, importa salientar, como a relação predominante com o gênero não esquematizava uma relação binária e excludente como ocorre com a perspectiva ocidental colonial.

Segundo Rita Segato (2014), o imaginário sobre gênero entre os povos nativos compartilhava de uma mesma noção de multiplicidade presente em toda a visão sobre a natureza e os seres vivos. O dualismo, por assim dizer, se apresentava como mais uma variante do múltiplo e se contrapunha ao dualismo da episteme ocidental, que funcionava pela exclusão e extermínio da exterioridade construída. A dualidade presente nessas sociedades é ontologicamente validada e legítima em sua existência, o que significa que ambos os gêneros eram dotados de valor, poderiam ser paridados e dotados de politicidade, o que de fato, destaca-se como contraponto fundamental à generificação dos corpos ocidentais, onde o elemento identificado como “mulher” é nulo ontologicamente.

O gênero, entre as civilizações pré-coloniais, não funcionava a partir de uma redução hierárquica e uma subsunção a um padrão universal. As categorias generificadas e suas expressões resguardavam as suas respectivas existências como alteridades absolutas e

irredutíveis. A autora indígena Julia Paredes (2013), expoente do feminismo comunitário,²² destaca que, mesmo anteriormente ao período colonial, havia relações desiguais nas sociedades nativas, o que ela nomeia de patriarcado pré-colonial. Nesse patriarcado anterior ao colonial, as relações de poder também eram desiguais, como por exemplo na visão e fundamento das guerras entre povos e no posicionamento das mulheres nas comunidades, que naturalizava determinadas funções e tarefas. Essa organização do mundo mediava-se por orientação cosmológica e fundamentalismos étnicos, e se apresentava de diferentes formas nas diversas sociedades originárias.

Com a invasão ocidental, tais práticas se intensificaram e remodelaram, compondo novas tessituras de opressão que fundamentam a emergência da luta ancestral de mulheres nativas, concomitante a qualquer organização de mulheres em torno do eixo ocidental. Se o tratamento e opressão patriarcais não são uma exclusividade da colonialidade moderna, é por meio dela que encontra sua face mais perturbadora, com imaginário racista e desumanizador, que relega os corpos socialmente generificados dos que não estão em conformidade com o padrão, um status subalterno e sub-humano.

Oyèrónké Oyèwùmí (2017) destaca como é imprescindível desarticular a categoria gênero como conceito enviesado pelo pressuposto do disformismo sexual. Essa característica, presente na arquitetura sociocultural do Ocidente, contribui para essencializar e estratificar as relações sociais. Diferentemente da tradição Yoruba, estudada pela teórica, em que a fluidez das relações sociais e das associações de grupos de indivíduos é o que, de fato, atribuía valor e posição social às pessoas.

A lógica pré-colonial Yoruba não usava uma associação com qualquer traço do corpo humano (por exemplo, ter ou não um pênis) como atributo de posicionamento social. Segundo a autora, a posição social por muito tempo estava associada a uma hierarquia bem fundamentada na antiguidade baseada na idade relativa. Além desse aspecto, as posições eram passíveis de reorganização por diversos fatores, o que implicava a não conformidade com um suposto privilégio “natural” do masculino sobre o feminino.

²² Por feminismo comunitário entendemos aqui a perspectiva oriunda das populações originárias que defendem um movimento feminista a partir de outras modernidades, que surgiram desde os movimentos de resistência indígena e contra insurgentes, que baseiam suas formulações a partir das lutas das mulheres indígenas que reconhecem

A lógica ocidental emulava uma relação de exclusão com a diferença e, por meio do discurso biologizante, tal diferença era percebida com uma anormalidade ou uma inferioridade genética em relação ao padrão idealizado como universal. Dessa forma, aos que ocupavam o espaço do poder, a saber, pessoa generificada como homem, branco, europeu e pertencente à metrópole, era mais do que interessante e imperativo manter situações e discursos legitimadores desses mecanismos hierárquicos.

Dessa forma, a representação da mulher em meio à modernidade perpassa a criação de discursos que naturalizam um olhar biologizante sobre o corpo feminino. Uma invenção que, aos poucos, foi se escamoteando em um traço biológico, e salvo pequenas variantes, serviu de pressuposto para apresentar a sociedade como reflexo puro e simples de modelos genéticos, onde aqueles que possuem a suposta herança genética desejável terminam por ocupar as posições de poder e comando na hierarquia socialmente instituída.

Assim, se constrói a ideia da diferença e a generificação dos corpos: o gênero, inventa o sexo; o sexo, naturaliza o gênero. O binarismo da sociedade, por meio da resposta biológica mediada pela sexuação das pessoas, torna-se fator legitimador da normatização de tais categorias oriundas dessa expressão, que não pode ser questionada, visto que é identificada como “natural”. Assim, a ideia de natureza é identificada como mecanismo regulador e promovedor de uma diferença hierárquica baseada no binarismo ôntico e absoluto do par homem e mulher, e na instauração do sexismo dos corpos. Por meio disso, se efetua uma cumplicidade estratégica entre a naturalização da sexagem e as imposições sociais de poder e culturais expressas pelo patriarcado, que emerge como tecnologia política que reorganiza a existência dos corpos.

Talvez seja essa uma das articulações mais bem efetuadas que foram bem sedimentadas e levadas por toda parte pelo Ocidente por todo o mundo colonial. Não cabe aqui determinar as origens de tais formulações no Ocidente, mas nos cabe identificar como tais mecanismos conceituais impactaram sobre as vidas de mulheres que sofreram o processo colonial. Mesmo diante de uma impossibilidade de estabelecer as origens, é notório que o modelo da modernidade europeia configura o mundo a partir de um modelo universalizante, uma ideia de ser humano que se expressa por meio da imagem do macho, branco, ocidental e homem

heteronormativo, onde “todas as formas de alteridade em relação ao padrão universal representado por este 'um' constituem um problema” (SEGATO, 2014, p.83).

O corpo que sofre a sexagem ou generificação como mulher, adquire status de segunda classe na sociedade ocidental e no par ontológico naturalizado. A mulher, branca e europeia burguesa não representa um complemento isonômico do homem. Ela é extensão que representa a reprodução racial e pura da imagem do homem dotado de razão e com humanidade indiscutível, assim como mecanismo de acumulação de capital “por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês” (LUGONES, 2014, p. 936).

Já nas populações colonizadas ou escravizadas, o status da humanidade, como apresentamos no início do capítulo, é nulificado. E, quando interseccionamos com a noção de gênero, observamos uma paridade para além da categoria racial. Se o corpo racializado da pessoa generificada como homem tem sua nulidade ôntica estabelecida em comparação ao atributo de humanidade do homem europeu, já os corpos das mulheres generificadas e colonizadas sofreram um duplo descredenciamento.

A imposição do gênero as renegou ao *status* bestializado, objetificado e a uma inferiorização em dupla vertente, que encontra eco no próprio contexto patriarcal europeu e no projeto colonizador. Se a categoria “mulher branca” era entendida como extensão despolitizada e propriedade do homem (pai, marido, irmão etc.), muitas vezes associada a docilidade e inocência, e a aspectos infantilizadores, por sua vez, a categoria “mulher racializada” (e, portanto, colonizada) era uma expressão de animalidade selvagem em seu maior grau, contrapondo-se a qualquer dicotomia ou paridade homem-mulher no patriarcado ocidental. Não havia um atributo qualitativo de gênero para tais corpos, a não ser para aqueles dos quais não havia gênero, pois não lhes eram subsumidos quaisquer atributos de feminilidade e nem mesmo uma terceira expressão.

O *status* da mulher branca nunca foi reconstituído ou conduzido na mulher racializada e colonizada. “As fêmeas colonizadas receberam o status de inferioridade que acompanha o gênero mulher, mas não receberam nenhum dos privilégios que esse status significava para as mulheres burguesas brancas” (Lugones, 2007, p.202). Nesse aspecto, é importante compreendermos que, em muitos casos destacados por Oyèrónké Oyèwùmí (2017), Lugones

(2007) e, Júlia Paredes (2013), o status relacional da mulher dos territórios antes da colonização, em algumas situações era muito superior ao da mulher branca europeia. De acordo com Lugones (2007):

Muitas tribos indígenas americanas “pensam que a primeira força do universo é feminina e esse entendimento autoriza todas as atividades tribais”. Velha Mulher Aranha, Mulher do Milho, Mulher Serpente, Mulher Pensamento são alguns dos nomes de criadoras poderosas. Para as tribos ginocêntricas, a Mulher está no centro e “nada é sagrado sem sua bênção, seu pensamento”. Substituir essa pluralidade espiritual ginocêntrica por um ser supremo masculino, como fez o cristianismo, foi crucial para a submissão das tribos. As pessoas são “expulsas de suas terras, privadas de seu sustento econômico, e forçadas a diminuir ou abandonar por completo todo empreendimento do qual depende sua subsistência, filosofia e sistema ritual. Depois de transformados em dependentes das instituições brancas para sua sobrevivência, os sistemas tribais não conseguem manter o ginocentrismo, quando o patriarcado – na verdade, sua sobrevivência – exige uma dominação masculina”. A estrutura do clã precisa ser substituída de vez, ao menos em teoria, pela família nuclear. Com esse esquema, as mulheres líderes dos clãs são substituídas por oficiais machos eleitos e a rede psíquica formada e mantida pela ginocentricidade não autoritária baseada no respeito e na diversidade de deuses e pessoas é destruída. (LUGONES, 2007, p. 935)

Assim, Lugones (2007), direcionando o olhar para as sociedades indígenas norte-americanas, e a filósofa Oyèrónké Oyěwùmí (2017), ao aprofundar seu estudo nas relações de poder na sociedade Yoruba, nos fornecem bases antropológicas e linguísticas²³ para situar a presença de outra categoria fundamental na transposição da estrutura patriarcal de gênero para as sociedades pré-coloniais, a saber, o modelo de família nuclear ocidental. Como se observa na citação acima, várias sociedades indígenas da América do Norte eram organizadas em torno de uma ginocracia. Mesmo em outras sociedades, como as do eixo sul do continente americano, observamos narrativas que relatam a figura da natureza como feminina e a representatividade para além do corpo generificado. Na narrativa “*Antes o mundo não existia*” de Kêhíri e Pãrõkumu (1980), observamos a força motriz e poder centrado na figura do feminino entre o povo *Desana*:

²³ Oyèrónké Oyěwùmí (2017) demonstra que o idioma *Yorubá* antigo foi muitas vezes traduzido tendo como base o sistema de gênero ocidental. Categorias ou marcadores de gênero foram criados a partir dessa tradução.

No princípio o mundo não existia. As trevas cobriam tudo. Enquanto não havia nada, apareceu uma mulher por si mesma. Isso aconteceu no meio das trevas. Ela apareceu sustentando se sobre o seu banco de quartzo branco. Enquanto estava aparecendo, ela cobriu-se com seus enfeites e fez como um quarto. Esse quarto chama-se Uhtáboho taribu, o “Quarto de Quartzo Branco”. Ela se chamava Yebá Buró, a “Avó do Mundo” ou, também “Avó da Terra. (KÊHÍRI; PÂRÖKUMU, 1980, p. 14).

Uma perspectiva sagrada sobre o feminino é incompatível, por exemplo, com uma relação de violência e abuso com que as mulheres colonizadas foram tratadas com a imposição do processo civilizatório. Tal processo, apesar de apresentar uma “missão civilizatória”, não estendeu a ideia de humanidade aos colonizados. Os artifícios utilizados, como a catequese indígena, por exemplo, sempre ofereciam uma adequação ideológica do mundo nativo ao pressuposto e argumento de superioridade ocidental. O projeto sempre foi sobrepor um mundo a outro.

A “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas). A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, mesmo que o objetivo do juízo normativo não fosse alcançar a generalização dicotomizada dos/as colonizados/as. Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. E colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória. A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás. (LUGONES, 2014, p.938)

Nesse sentido, sem cair no risco da generalização forçada, é preciso reconhecer que, mesmo em situações em que ocorreu um “entroncamento de patriarcados”, como situa Julia Paredes (2013), em que já havia uma estrutura hierárquica pré-existente ao sistema moderno de gênero, esta não se apresentava, sob diversos aspectos, em uma inferiorização sistemática, com a consequente desumanização das mulheres que faziam parte dessas sociedades.

Mesmo sob o signo de uma categoria incipiente de gênero, como bem observa Segato (2012), sociedades indígenas e africanas pré-coloniais possuíam uma transitividade de gênero

(transgeneridade) diferenciada, no que tange à possibilidade de mudança de *status* social e, das atribuições associadas ao gênero em relação aos correlatos ocidentais. Em alguns grupos, um padrão de masculinidade era reproduzido por meio de rituais em que os indivíduos precisavam ser submetidos para adquiri-la como *status* social.

Se a aldeia sempre esteve organizada pelo status, dividida em espaços bem caracterizados e com regras próprias, com prestígios diferenciais e uma ordem hierárquica, habitados por criaturas destinadas a cada um deles que podem ser, de forma bastante genérica, reconhecidas **desde a perspectiva moderna como homens e mulheres por seus papéis**, próprios desses espaços, e que se mostram marcadas por este destino de distribuição espacial, laboral, ritual; o discurso da colonial / modernidade, apesar de igualitário, esconde em seu interior, como muitas autoras feministas assinalaram, um hiato hierárquico abissal, devido ao que poderíamos chamar aqui, tentativamente, de totalização progressiva pela esfera pública ou totalitarismo da esfera pública. (SEGATO, 2012, p. 118, grifo nosso)

Isso significa que, se não podemos generalizar a premissa de que a noção de gênero era algo completamente estranha ao mundo anterior à invasão europeia, podemos afirmar, com certeza, que diferia da forma apresentada na modernidade ocidental. E tais diferenças, ao serem transplantadas para as sociedades pré-coloniais, percorreram caminhos que levam a um mesmo destino: ou se impuseram, modificando toda a base e estrutura da teia social dos grupos que aqui estavam,²⁴ ou, se entroncaram com estruturas generificadas existentes.

Mesmo diante dessas possibilidades, a implantação da categoria de gênero ocidental contribuiu intimamente para a dominação e transformação da vida dessas sociedades. Ela é um atributo indispensável para a concretização da lógica colonial, para o deslocamento das organizações econômicas, espirituais e das relações sociais existentes, assim como, a própria concretização da política colonial. Tais conexões foram mascaradas pelo discurso igualitário da modernidade e, própria teoria feminista contemporânea ocidental. A presunção de que o patriarcalismo é uma estrutura universal, que atinge a todos os corpos generificados da mesma forma, inviabilizou a percepção das diferenças e da interseccionalidade dos fatores. A ideia de raça surge atrelada à transposição da ideia e divisão social, ôntica e epistemológica do gênero. O modelo familiar nuclear emula a formação e reorganização do estado moderno nas sociedades

²⁴ Lugones (2007) cita o trabalho de Paula Gunn Allen como fonte descritiva da vida em sociedade entre diversos povos nativos dos EUA sem a presença da generificação dos corpos. Cf.: In: ALLEN, Paula Gunn. **The Sacred hoop: Recovering the feminine in American Indian traditions: With a new preface**. Beacon Press, 1992.

colonizadas, conduzindo e reproduzindo o espaço do poder patriarcal na vida privada e na esfera pública.

A colonialidade moderna é um fenômeno interseccional. Pensar a colonialidade sem uma investigação complexa do sistema moderno-colonial de gênero é uma incompletude que inviabiliza questões fundamentais da sociedade atual. A compreensão da força dessas intersecções é fundamental para compreendermos melhor a própria formação androcêntrica, excludente e discriminatória da expressão filosófica no mundo ocidental.

Diante disso, e em acordo com os nossos propósitos, foi necessário articular uma crítica às bases ontológicas e epistemológicas que fundamentam o pensamento moderno, para assim iniciarmos um diálogo com um projeto de ocupação posicional na esfera da produção cognitiva no âmbito da filosofia e sua imagem. Nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2019), é preciso identificar os contornos das abissalidades para “abrir-se a diversidade epistemológica” e pluriversalidade do mundo. Mediante essa assertiva, nos deteremos em destacar como a colonialidade se manifesta na construção da Filosofia como área de saber na modernidade.

A partir das compreensões descritas até o momento, principalmente no que tange à interseccionalidade da questão racial e de gênero, buscaremos demonstrar como tais pressupostos teóricos estão presentes no campo do saber que se constituiu como filosófico e de que forma estão presentes na Filosofia canônica / abissal, entrecruzando a matriz colonial do poder à própria imagem colonial da Filosofia.

3. Capítulo 3: A imagem colonial da Filosofia: estudo dos pressupostos racialistas e androcêntricos da razão na modernidade

A modernidade como fenômeno histórico e político constituiu-se um divisor de águas na história global. Não somente pelo impacto e revoluções epistemológicas que se desenvolveram no cenário europeu, como pelo alcance que tais concepções tiveram ao “viajar” por todo o globo com o projeto ou “missão” civilizatória. Uma de suas mais memoráveis narrativas é aquela que celebra suas “luzes”, a retomada da atividade do esclarecimento e da autonomia do homem. Com a transposição dos Impérios ocidentais para as terras de outras partes do globo, não somente um império comercial e político se afirmou, sobretudo, houve a expansão de um império cognitivo que se sobrepôs aos mundos que enfrentaram o processo colonizador.

É notório, como já foi apresentado em capítulos anteriores de nossa tese, que toda e qualquer produção de conhecimento é geopoliticamente situada. A modernidade, se detendo em um de seus aspectos, disseminou de forma substancial os desígnios da razão ocidental. Como afirma Dussel (2010), é discutível situar uma posição única ou um conjunto de autores como expoentes definitivos da modernidade ocidental e suas origens. Até por uma questão didática, tal tarefa parece improdutiva, uma vez que, por detrás do discurso de uma origem delimitada ou definitiva, se escamoteiam escolhas subjetivas do processo memorialístico ou classificatório, assim como a ideia de pureza e originalidade do pensamento ocidental, como se não houvesse intermediações e influências múltiplas entre pensadores. Por tudo isso, a ideia de pureza é uma abstração muito mais sustentada na fé na narrativa que a compõe e a reproduz do que na evidência prática.

De acordo com Marias (2004, p. 229): “René Descartes, é figura decisiva da passagem de uma época para outra. A geração que marca o trânsito do mundo medieval para o espírito moderno em sua maturidade é a sua. Descartes – disse Ortega- é o primeiro homem moderno.” Nessa perspectiva, o deslocamento e grande diferencial da filosofia cartesiana, de forma sucinta, seria uma radical crítica à qual submeteu a tradição filosófica até o momento e reconfigurou a construção do conhecimento a partir da racionalidade humana e da promoção de um método baseado em evidência. Assim, a problemática inicial da narrativa moderna não

estaria mais concentrada na “ciência do ser”, mas no problema do conhecimento, na gnosiologia como propositiva fundamental.

É essa a reviravolta que Descartes imprime à filosofia, que passa a se orientar no sentido de encontrar ou fazer emergir, a propósito de qualquer proposição, os dados da clareza e da distinção, que, alcançados, tornam desnecessários outros suportes ou outras garantias. (REALE; ANTISERI, 2004, p.293)

Para Dussel (2010), por exemplo, situar o “nascimento” da modernidade por meio do pensamento cartesiano pode não oferecer o olhar mais amplo sobre os aspectos que contribuíram anteriormente (e posteriormente) para a produção do paradigma identificado como inaugurador da narrativa moderna sobre o ser. Ao destacarmos um olhar diferente da narrativa tradicional sobre o discurso da modernidade, é preciso recompor a institucionalização de outro paradigma narrativo que evidencia questões de ordem epistemológica e que culmina numa forma de higienização de saberes presentes no sul europeu e, que foi precursor do próprio discurso enaltecido e associado a Descartes e seus pares.

Nessa perspectiva, o *ego cogito* cartesiano, como citado anteriormente no capítulo segundo desta tese, pode ser aproximado do resultado ontológico do imperativo do conquistador. Debates anteriores, circunscritos ao paradigma cartesiano, já alimentavam tal visão, como os debates do século XV, que buscavam determinar o estatuto ôntico dos indígenas e outros povos até então desconhecidos.

Mas antes de Descartes tinha acontecido todo o século XVI, que a história da filosofia moderna centro-europeia e norte-americana pretendeu desconhecer até o presente. Com efeito, a maneira mais direta de fundamentar a práxis da dominação colonial transoceânica- colonialidade que é simultânea a própria origem da modernidade e, por isso, novidade na história mundial- é mostrar que a cultura dominante outorga à mais atrasada (...) os benefícios da civilização. (DUSSEL, 2010, p. 354).

Dussel (2010) traz uma larga análise dos discursos proferidos nos debates sobre o estatuto ontológico dos indígenas, destacando a grande repercussão da argumentação de Ginés de Sepúlveda (+1573), que justifica a missão civilizatória dos europeus baseando-se unicamente na crença da superioridade da cultura europeia. Tal argumento tautológico irá se sobrepor como fundamento e justificação da violência necessária em uma situação de “guerra

justa²⁵”. O fundamento das análises de Dussel nos serve para evidenciar que a nulidade do “ser colonial” está presente bem antes da modernidade cartesiana, com os debates sobre o estatuto ôntico dos colonizados, porém se desenvolve de forma plenamente articulada aos discursos que sustentam a dominação colonial no que tange à ideia de gênero, racialidade e superioridade epistêmica.

Ora, o *ser colonial* não era um *ser* no sentido da compreensão de humanidade presente na modernidade, todo e qualquer estatuto referente à ideia de humanidade. A isso se soma a “razão”, que não poderia lhe ser concedida como atributo original. Seguindo o fio desse raciocínio, a noção de superioridade epistêmica nos oferece uma porta de entrada para compreender os domínios e discursos que prevalecem na noção do que *é* ou *não* filosófico.

Como bem sinaliza Torres (2010), é por meio da supremacia de uma ideia de humanidade que exclui o que lhe é diferente, que o discurso da superioridade europeia se reinventa e insere-se de forma bem-acabada no projeto de conquista e invasão ocidental. Tal lógica preconiza e naturaliza a Europa como centro cultural e destino evolutivo do mundo e, diante disso, todo o resto tem sua sobrevivência determinada e subsidiada pelo velho continente.

A superioridade epistêmica na modernidade se apresenta por meio de postulados fundantes à sua imagem, e que se desenvolvem no âmago do próprio discurso científico, a saber, a ideia de razão como noção reguladora e indissociável da condição humana, a relação entre uma subjetividade e um exterior orquestrada na teoria do conhecimento moderna, a objetificação da natureza (e seu consequente domínio) e a noção da verdade a ser alcançada por um método. Eram esses os postulados sintetizados à época, sacralizados na figura de filósofos do século XVII, como Francis Bacon, que defendiam o entendimento de que o conhecimento científico era conhecimento comprovado.

Dessa forma, o sujeito que busca conhecer uma dada exterioridade (incluindo a própria natureza), em busca da verdade por meio de um método, constitui os postulados fundantes dessa concepção de ciência. (CHALMERS, 2011, p.22). Essa construção do saber científico e sua consequente arquitetura é ratificada pelo discurso filosófico. Observa-se que o que definimos

²⁵ Para Gomes (1988), guerra justa ou justa guerra dizia respeito à: “declaração de guerra a partir de decisão feita em junta que determinava pela justeza da guerra que se pretendesse efetuar contra determinado povo indígena”. Cf. IN: GOMES, Mércio P. Os Índios e o Brasil, Rio de Janeiro, Vozes, 1988, pg. 69.

aqui como discurso filosófico passa por situá-lo em uma dupla articulação entre espaço e tempo histórico, lhe conferindo um caráter indissociável da sua imanência à vida. Assim, os (as) filósofo (as) buscam a verdade e o conhecimento por diversas maneiras, por meio da própria história do pensamento humano e da razão. Porém, é importante perceber que, como a “*filosofia é filha de seu tempo*”, não ignorou as modificações no pensamento que eram multiplicadas por expoentes oriundos da própria Filosofia e de outras áreas do conhecimento. O antropocentrismo humanista e renascentista não somente enalteceu a razão científica, como firmou outra forma de entender a realidade e a busca pela verdade, valorizando a experiência do mundo antigo greco-romano, diferenciando-se em relação à racionalidade medieval.

Portanto, o “renascimento”, que constitui a peculiaridade da “renascença”, não é o renascimento da civilização contra a incivilização, da cultura contra a incultura e a barbárie, do saber contra a ignorância: ele é muito mais o nascimento de outra civilização, de outra cultura, de outro saber. (REALE; ANTISERI, 2004, p. 11).

Observa-se que, mesmo em relação à própria cultura europeia, a visão evolucionista e hierárquica sobre as novas reformulações do movimento humanista e renascentista enalteceu o discurso que preconizava a ideia de ruptura com o período medieval, comparando-o à “idade das trevas ou escuridão”. Ou seja, sob o prisma da superioridade dos movimentos supracitados, se enaltecia uma narrativa que descredenciava outras formas de conhecimento.

Tais aspectos foram associados à temporalidade e ao evolucionismo linear da história ocidental, que, dentre outras questões, organizou o conhecimento científico a partir de sua própria cultura, utilizando seu repertório epistêmico para classificar o resto do mundo. Dessa forma, a ideia sobre a verdade e as classificações que derivam desse estatuto foram a força motriz para o recrudescimento do modelo monológico de conhecimento e representação da realidade. Essa concepção monológica da produção do conhecimento desacredita o cotidiano como possibilidade criadora, exilando as demais culturas e seus próprios códigos como possibilidades epistêmicas.

Dessa maneira, se constitui como uma ciência abissal, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2019, p.265), cuja arquitetura é estabelecida como uma espécie de monumento, onde o que é considerado “conhecimento válido ou verdadeiro” está coberto e justificado por sua própria retórica argumentativa. Assim, os saberes que não se adequam ou não obedecem

aos moldes estabelecidos, são descredenciados ou desvalorizados frente ao suposto universalismo da epistémê ocidental.

Se há diferenças bem pontuais entre o saber filosófico e o saber científico no que concerne aos métodos, objetos e à própria história, no entanto, podemos apontar semelhanças entre esses discursos na modernidade. Ao ratificar e endossar a cosmovisão enaltecida pelo discurso científico presente na modernidade, e destacá-lo como ideal de racionalidade e conhecimento válido, o discurso filosófico organizava-se por meio de premissas fundamentais que fortaleciam e se assimilavam às noções mais importantes da racionalidade clássica pujante na modernidade. Como destacam Sotolongo Codina e Delgado Díaz (2006, p. 36), o repertório filosófico que surgiu a partir do século XVII assegurava a supremacia e independência do conhecimento científico em relação a todos os outros, inclusive o teológico, assim como uma recorrente ideia de objetividade que pretendia “alcançar o domínio do homem sobre a Natureza para proporcionar bem-estar à humanidade”.

Nosso interesse aqui é situar uma questão fundamental no nosso estudo, a saber, estabelecer as relações entre a Modernidade e o discurso Filosófico presente nesse contexto, e como tal discurso, influenciou a criação de comunidades epistêmico-políticas que determinaram uma imagem da Filosofia e como tal imagem repercutiu no currículo de Filosofia no cenário brasileiro.

A comunidade epistêmico-política na Filosofia Canônica

Observamos, por meio do estudo feito até aqui, que podemos estabelecer aproximações teóricas e metodológicas entre a retórica da modernidade e o discurso filosófico do mesmo período histórico. Um dos fundamentos para tais aproximações situa-se em um dos discursos de maior impacto no cenário filosófico ocidental: o discurso da emancipação intelectual ou da saída da minoridade (*Unmündigkeit*), se nos mantivermos fiéis à premissa kantiana. A concepção de menoridade, em Kant, implica a emancipação intelectual como condição da maturidade da própria racionalidade. Segundo Marías (2004), Kant pode ser alocado, em conjunto com Descartes, como nome chave para se entender as reformulações sobre a ideia de conhecimento e a própria razão no período moderno.

Não objetivamos aqui fazer considerações minuciosas sobre as concepções kantianas de razão e conhecimento, mas destacar a visão recorrente na comunidade epistêmica -filosófica sobre a hierarquia ou estágios de racionalidade que determinam a qualificação do pensamento e as formas de pensar. O que nomeamos de comunidade epistêmica – filosófica canônica significa ater-se aos discursos, meganarrativas e imaginários que direcionam e reproduzem uma imagem de pensamento. Tal forma de imaginário se constitui como um saber que se naturaliza por meio de pressupostos solipsistas configurados no próprio arcabouço cultural da constituição da narrativa ou paradigma. Isso significa, que tais narrativa e imaginário, se alteram, reproduzem e retroalimentam-se por meio das pessoas reconhecidas e legitimadas para tal em sua arquitetura de saber e do poder. No caso em debate, essas pessoas são filósofos (homens brancos e majoritariamente da Europa ocidental) e a comunidade, legitimada pelo estatuto do saber como “filosófica”. Observemos como isso é bem representativo no pensamento kantiano.

Em seu inovador escrito, Emmanuel Chukwudi Eze (1998), filósofo nigeriano, traz grande contribuição ao destacar uma variada gama de escritos de Kant como estudioso da geografia e antropologia. Para o autor, Kant, além de estabelecer novas bases para a teoria do conhecimento ocidental, também foi um notório racialista, interessado em estabelecer os estágios e possibilidades emancipatórias para todas as raças. Resumidamente, a teoria de uma racionalidade emancipatória kantiana se articula a um suposto estágio de superação da incapacidade de ter autonomia de pensamento.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]. (KANT, 1985, p.100).

O pressuposto kantiano de emancipação fica identificado na citação acima, e pode ser expresso como uma qualidade inata ao ser humano e mediada por uma vontade. Assim, o ser humano seria capaz de alcançar a autonomia, superar o estágio minoritário e alcançar a maioria por meio da ousadia, que aqui se apresenta como um dever moral de buscar o conhecimento. Para Kant, a educação sinaliza um projeto humano de superar sua própria incompletude, representada pelo estado de natureza, a partir de sua natureza ética, condição *sine qua non* da espécie humana.

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 2006, p.19).

Eze (1998) destaca em sua obra que, para Kant, a educação apresentava-se como um recurso positivo na saída da menoridade racional, se mostrando necessária; no entanto, ela não era suficiente para suplantar uma dada predisposição condicionante dos sujeitos em relação a determinados impulsos moralmente condenáveis ou a uma incompletude de abstração relacionada à origem e em acordo com a incipiente classificação geográfica, psicológica e moral organizada pelo autor alemão. Observemos alguns trechos analisados pelo autor na obra kantiana:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. **Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores.** A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve **dispersá-los a pauladas.**

Entre todos os selvagens, nenhum outro povo demonstra um caráter espiritual tão sublime como o da América do Norte. Possuem um forte sentimento da honra, e quando, para alcançá-la, buscam selvagens aventuras por centenas de milhas, são extremamente atentos em preservá-la do menor prejuízo, mesmo quando um inimigo feroz, depois de tê-lo feito prisioneiro, procura, por meio de terríveis torturas, forçá-lo a um gemido covarde. O selvagem canadense é, aliás, sincero e honesto. A amizade que estabelece é tão excepcional e absoluta quanto o que já foi relatado dos tempos mais remotos e fabulosos. É extremamente orgulhoso, sente o inteiro valor da liberdade e, em sua formação, não tolera nenhuma relação que o leve a experimentar uma baixa submissão. Provavelmente terá sido Licurgo quem deu leis a selvagens semelhantes, e se um legislador surgisse entre as seis nações, veríamos elevar-se uma república espartana no Novo Mundo; pois a empresa dos argonautas difere pouco das expedições guerreiras desses índios, e Jasão, diante de

Attakakullakulla, não possui **outra vantagem senão a honra de um nome grego**. Todos esses povos selvagens possuem pouco sentimento do belo em sentido moral, e o generoso perdão de uma ofensa, que é, a um só tempo, nobre e belo, lhes é inteiramente desconhecido como virtude, sendo, ao contrário, desprezado como uma mísera covardia. A valentia é o mérito mais elevado do selvagem, e a vingança, sua mais doce volúpia. **Os outros indígenas desse continente mostram poucos vestígios de um caráter espiritual** propenso a sentimentos refinados, e uma extraordinária insensibilidade é a marca desses homens. (KANT, 2018, p. 18, **grifo nosso**)

Nesse sentido, fica bastante caracterizado que o único grupo de pessoas que possui todas as características e predisposições naturais para ser capaz de não somente ser “apenas educável, mas capaz de *progredir* no processo educacional das artes e ciências são os europeus “brancos”. (EZE, 1998, p. 117).

Em uma simples e importante frase, Kant afirma: "A raça branca possui todas as forças motivadoras e talentos em si mesma, portanto, devemos examiná-la um pouco mais de perto." De fato, em suas conferências e na Antropologia, a preocupação de Kant pode ser resumida como: um exercício de estudo solidário da humanidade europeia, tomada como humanidade em si mesma, e uma demonstração de como é essa humanidade ideal "ou" verdadeira "e sua história. natural e qualitativamente (espiritualmente, moralmente, racionalmente e etc.) e quantitativamente (corporal, fisicamente, climaticamente e etc.) é superior a todos os outros. (EZE, 1998, p. 117-118, tradução nossa²⁶)

Mediante Eze (1998), a caracterização da racialidade, para Kant, não é algo apenas observacional ou uma anotação condizente com suas observações da geografia populacional e aspectos sociais. Trata-se de uma defesa hierarquizada de aptidões, qualitativos morais e cognitivos baseados na visão de uma transcendental natureza humana, que para Kant, de acordo com Eze (1998), se observa como plenamente realizada na experiência existencial do homem ocidental europeu e branco. Ora, a associação entre aspectos casuais como geografia e ambiente, assim como diferenças observáveis como a cor da pele, visam mascarar a posicionalidade da produção epistêmica ocidental eurocêntrica. O discurso, viabilizado e legitimado por toda uma comunidade epistêmica na filosofia e na ciência, é uma conclusão que

²⁶ "In an important single sentence, Kant states: "The white race possesses all motivating forces and talents in itself, therefore we must examine it somewhat more closely." Indeed, in his lectures and in the Anthropology, Kant's preoccupation can be summarized as: an exercise in the sympathetic study of European humanity, taken as humanity in itself, and a demonstration of how this "ideal" or "true" humanity and its history is naturally and qualitatively (spiritually, morally, rationally, etc.) and quantitatively (bodily, physically, climatically, etc.) superior to all others." (EZE, 1998, p. 117-118)

se propõe neutra e objetiva, mas derivada da crença absoluta dos que a defendem, de que os pressupostos adotados como critério de verdade são universais. Sendo assim, a razão é uma predestinação do homem branco, e a falsa neutralidade da epistemologia eurocentrada fica evidente: a razão tem cor e é branca!

O que isso sinaliza para nossos estudos? Distante de estabelecer Kant como voz solitária desse período, as análises de Eze (1998) nos servem como exemplificação dos debates e postulados que figuraram na concretização histórica do privilégio epistêmico branco na produção do conhecimento. Nos termos de Grosfoguel (2010), trata-se de uma “ego -política do conhecimento” que escamoteia a posicionalidade do sujeito, que pressupõe a neutralidade como ferramenta possível mediante o exercício e esforço intelectual assegurados pela razão. Porém, o que fica mascarado é que a razão que estabelece como meta e modelo, tem como matriz sapiencial o pensamento europeu.

A comunidade epistêmico-política da teoria do conhecimento moderna justifica o conhecimento verdadeiro por meio de uma relação sujeito/objeto. A crença nesse modelo epistêmico favoreceu a própria configuração de um lugar privilegiado de produção do saber que se apresenta como “ponto zero” ou neutro, como destacamos no primeiro capítulo.

Esse lugar, teoricamente desabitado, corporalmente neutro, na verdade é habitado, com poucas exceções na modernidade ocidental, por brancos ocidentais, ou seja, “a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universalidade” e à ‘verdade’.” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Nessa perspectiva, a Filosofia endossa o discurso da ciência moderna, se apresentando como um saber universal. A característica fundamental para que um saber se confirme como “universal”, é a capacidade de se apresentar como a-histórico, objetivo e neutro. A comunidade epistêmico -política filosófica se alicerça nos postulados de uma razão descentrada com o espetacular privilégio de ser “a única forma de conhecimento válido”.

A categorização dessa comunidade supracitada fortaleceu discursos sobre a universalidade da produção do conhecimento filosófico produzido por homens, brancos e europeus. Embora não fundamentalmente de forma explícita, a produção de um conhecimento androcentrista tem sido inspiração e marca das produções teóricas e conceituais de expoentes

notabilizados na Filosofia canônica. Se faz necessário, nesse momento, elucidar o conceito de Filosofia canônica e como ele arbitrariamente remete a um modelo monológico de conhecimento.

O cânone na Filosofia ou a “filosofia canônica”, como é conhecida, é um processo histórico-cultural que determina autores, conceitos e temas centrais como consagrados ou clássicos. Até aí, nenhuma novidade em relação ao mundo das artes, literatura e outras áreas do saber. A grande questão que permeia esse discurso e constantemente aparece como inquebrantável nos cursos de Filosofia, é a defesa de tal cânone como um arquétipo de perfeição indelével e eterna.

Compreendido no meio filosófico como uma relação de temas e autores que resguardam o essencial da atividade filosófica, o conceito de cânone não significa a estagnação da dinamicidade com a qual se operam mudanças nos aspectos da inclusão ou exclusão de temas e autores. Como destacam Carvalho e Cornelli:

Se alguém nos perguntasse sobre uma viagem realizada há alguns anos, iríamos, em nossa resposta, mesmo sem querer, esquecermo-nos de contar alguns detalhes: a decoração excessiva de um café ou o prato honesto de um excelente restaurante, a pintura esmaecida na parede de um museu ou o bronze esverdeado de um monumento qualquer. Poderíamos **igualmente ocultar de propósito, em nossa narração, fatos que consideramos irrelevantes ou que, por motivos os mais variados, não gostaríamos de relatar ao nosso interlocutor**. O resultado desta seleção editorial de nossa memória seria o mesmo: **a história da viagem teria a marca de nossas escolhas**. Isso vale não só para a história pessoal, mas também – ainda que com formas e processos editoriais mais complexos – para a história coletiva, isto é, para a construção da memória de uma família, de uma comunidade ou de um país. O mesmo vale para a construção da memória de uma comunidade, como a filosófica, que se reconhece unida por uma atividade: a filosofia. (CARVALHO; CORNELLI, 2013, p. 51, grifo nosso)

Essa visão pode ser fortalecida pelo exemplo sólido da exclusão do filósofo grego Aristóteles. O filósofo em questão teve sua leitura proibida pela Igreja no século XIII, em 1210 e retornando ao cânone em 1366, se tornando, dessa forma, leitura obrigatória desde então. (CARVALHO; CORNELLI, 2013). Isso exemplifica o processo de arquitetura da materialidade discursiva presente em nossas escolhas que visam a produção do conhecimento. Da mesma forma que tal produção não existe sem seus atores sociais que, entre outras questões, validam e legitimam as experiências culturais e políticas, em acordo com seus próprios critérios. Ela é, continuamente, espaço de luta pelo poder e pela legitimidade da representação.

Essa seria “*a marca das nossas escolhas*”, como no trecho em negrito na citação acima. A comunidade epistêmica- política na filosofia, predominantemente habitada por homens ocidentais não racializados imprime uma marca no imaginário filosófico, a saber: naturaliza o discurso da incapacidade ou da inaptidão das mulheres, dos racializados, e de outridades não ocidentalizadas. Aquilo que é reflexo da escolha deliberada e mediada pela misoginia e/ou androcentrismo/ eurocentrismo e colonialidade do poder, é incorporado ao discurso filosófico como uma prova inquebrantável da inferioridade das racionalidades dos grupos supracitados.

O androcentrismo e misoginia na comunidade epistêmico filosófica

São notórios os exemplos de coletâneas e obras que buscam trazer à tona a produção filosófica de mulheres. Mesmo diante de um recorte ocidentalizado em sua maioria, é importante destacar como processo de exemplificação, que as mulheres produziram conhecimento que se enquadra nos critérios estabelecidos pela comunidade epistêmico-filosófica em todas as suas épocas. Não se trata, pois, mesmo diante do patriarcalismo ocidental, da ausência de produção ou da incapacidade, como sugere o repertório de filósofos canônicos.

Obras como a de Catherine Gardner, “*Historial Dictionary of Feminist Philosophy*” (2006)²⁷ e “*Filósofas: a presença das mulheres na filosofia*” de Juliana Pacheco (2016),²⁸ demonstram em pesquisas bem documentadas, que, mesmo diante da opressão e limitação impostas às mulheres, foi possível produção filosófica relevante. Desde os anos 80, tem sido interesse ético-político de grupos de trabalho, pesquisadores e fundamentalmente, pesquisadoras, trazer à tona as produções invisibilizadas ou silenciadas. A visibilização desses silenciamentos não é só uma tarefa ética, mas a construção do questionamento do estatuto canônico de produções pretensamente neutras e androcêntricas.

Como destaca Gardner (2006), a maioria das filósofas na atualidade concordam que a crítica aos pressupostos misóginos e ao androcentrismo da comunidade canônica filosófica, é uma crítica pertinente e que é preciso analisar, se, de fato, a presença de valor moral e o

²⁷ GARDNER, Catherine Villanueva. *Historial Dictionary of Feminist Philosophy*. USA: The scarecrow Press, 2006.

²⁸ PACHECO, Juliana. *Filósofas: a presença das Mulheres na Filosofia*. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

pressuposto da neutralidade e posicionalidade no mundo, influenciaram a produção dos autores na comunidade canônica filosófica. Independente desse aspecto, é fundamental perceber que a revisão crítica dos autores e obras do cânone busca descredenciar os estereótipos e preconceitos potencialmente opressores das mulheres, como, a visão de que são incapazes para o pensamento ou que possuem em essência uma configuração incompleta e maliciosa, como mencionam Rosa e Machado (2016):

A mulher na História da Filosofia foi pouco reconhecida como ser humano de direitos e um ser capaz de filosofar. Muitos filósofos se posicionaram de forma que contribuiu para a exclusão das mulheres e seus silenciamentos. Para Pitágoras a mulher era um princípio mau. Aristóteles acreditava que as mulheres sofriam de uma carência natural e por isso defendeu que um princípio mal criou o caos, as trevas e as mulheres, enquanto que o bom criou a ordem, a luz e os homens. Também disse Aristóteles que “a fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades”. Kierkegaard considerava uma infelicidade ser mulher. Foram muitas as aberrações ditas pelos filósofos na História da Filosofia, e nem mesmo o Santo Tomás de Aquino deixou de dizê-las. Para ele a mulher é um homem incompleto, um ser ocasional. Hegel considerava que as fêmeas não eram desenvolvidas, e por isso as considerou o ser passivo, sendo o homem o princípio ativo. (ROSA; MACHADO, 2016, p. 234).

É a partir da compreensão e do movimento de crítica à tradição e seus discursos misóginos e androcêntricos que ocorre o ponto de partida de uma crítica filosófica que assume sua posicionalidade no mundo. Como destaca Sarah Tyson (2014), a filosofia feminista instaurada no seio do movimento feminista, constrói seu *locus* de desconstrução e de habitação epistêmica por diversas frentes de atuação, que podem ser alocadas por meio de seus objetivos. Ao logo do repertório histórico desse movimento crítico, podemos destacar estudos de recuperação do papel das filósofas na história da Filosofia sob quatro ângulos ou modelos, a saber: o emancipatório, o histórico alternativo, o corretivo e o transformador.

O Ângulo Emancipatório

O ângulo emancipatório é demarcado pela tratativa de recuperação de vozes de filósofas que foram silenciadas ao longo da construção do que seria “*a história da filosofia*”. O fundamento para tal crítica está expresso no reconhecimento de que as mulheres filosofaram exatamente como os homens e se preocuparam com questões similares ou as mesmas em

determinados períodos. Exatamente por esse ponto, devem fazer parte de qualquer tentativa de organização histórica do pensamento filosófico. Esse ângulo pode sofrer crítica por não questionar a forma como a própria identidade da filosofia foi construída e por não evidenciar o discurso monolítico de racionalidade presente na filosofia ocidental. Porém, avança no combate ao discurso que responde à problematização do caráter androcêntrico do cânone filosófico com a justificativa da “inexpressiva produção de mulheres na área”.

Graças a trabalhos com esse pressuposto, podemos viabilizar o estudo de autoras desconhecidas e o debate de suas ideias. Por exemplo, temos o desenvolvimento de obras como a de Mary Waithe²⁹ com “*A History of Women Philosophers*” de 1987, que entre outras contribuições, nos apresenta a existência da coletânea escrita em 1690, “*Historia mulierum philosopharum*”, de Gilles Ménage trazendo o tratamento histórico ao pensamento de 65 filósofas e, até o momento, a primeira produção bibliográfica desse gênero no Ocidente. Isso sinaliza de forma definitiva duas questões: a produção de filósofas é recorrente na história; e sua exclusão do cânone e da história da Filosofia não pode ser atribuída somente às dificuldades de acesso à educação e à produção de conhecimento, ou à exclusão e dominação social com que foram acometidas mulheres de toda parte do globo. Devemos questionar o estatuto canônico da Filosofia e sua suposta neutralidade, assim como a relação histórica entre gênero e Filosofia.

Segundo Gardner (2006, p.32), tal crítica foi necessária para deixar evidente que os preconceitos de gênero da Filosofia ocidental não podiam ser simplesmente corrigidos com a adição da produção histórica das filósofas ou mesmo, de temas de interesse relacionados à teoria de gênero e patriarcado, e suas respectivas teorizações filosóficas. Tornou-se evidente, para esse primeiro grupo revisionista, que os preconceitos perpassavam não somente a exclusão deliberada da produção das autoras, mas estavam (e estão) profundamente enraizados no âmago da própria filosofia ocidental e na forma como determina seus conceitos, a filosoficidade das ideias e mesmo as próprias metodologias.

Eles começaram a explorar as maneiras como os conceitos de razão, objetividade e imparcialidade são culturalmente associados à masculinidade, enquanto seus opostos são culturalmente associados à feminilidade - e desvalorizados de acordo com tais premissas. Além disso, as filósofas

²⁹ WAITHE, Mary Ellen (ed.). *A History of Women Philosophers: Volume I: Ancient Women Philosophers, 600 BC-500 AD*. Springer Science & Business Media, 1987.

feministas perceberam que os preconceitos do cânone ocidental se estendiam além do reino da filosofia. O cânone teve um papel a desempenhar na criação do sistema de relações e ideais de gênero e continuou a ter o potencial de ser usado como uma ferramenta de opressão. (GARDNER, 2006, p. 32, tradução nossa³⁰)

Importante destacar que o preconceito e androcentrismo na produção de conhecimento não figuram somente na Filosofia. As imbricações socioculturais entre gênero e produção de saber permeiam toda produção da ciência de forma geral. Desde o período inicial da era cristã, como sinaliza Schiebinger (2001), os discursos sobre a mulher motivam a construção de um espaço reservado de subordinação e incompletude, assim como o imperativo do silêncio.

Uma coisa surpreendente sobre as mulheres é seu silêncio em lugares públicos (em suas próprias casas elas são popularmente retratadas como fontes inexauríveis de tagarelice). As mulheres foram emudecidas durante séculos por prescrição, desde o século I da Era Cristã [...] até o século XIX, quando médicos diagnosticavam mulheres, publicamente articuladas, como histéricas. Hoje, homens e mulheres falam com frequência acentuadamente diferente em ambientes públicos. (SCHIEBINGER, 2001, p. 161).

A estruturação da ciência como discurso dominante na esfera do conhecimento perpassa a própria forma como a sociedade vivencia as imbricações entre os sujeitos e a hierarquia dos valores associados a esses últimos. Dessa forma, o pressuposto da neutralidade e objetividade, presente na cultura científica e filosófica, promoveu uma cientificidade e filosoficidade organizadas a partir da premissa de que a esfera da sociedade e a produção do saber estão dissociadas.

O Ângulo Histórico alternativo

A segunda forma de crítica ao estatuto misógino e androcêntrico na Filosofia denomina-se, segundo Sarah Tyson (2014), “ângulo histórico alternativo”. Nessa perspectiva, a crítica se organiza em torno da tentativa de oferecer uma *outra* história da Filosofia. Não somente pela adição de mulheres filósofas, mas pelo pressuposto de que a masculinidade, presente na

³⁰ “They began to explore the ways that the concepts of reason, objectivity, and impartiality are culturally associated with masculinity, while their opposites are culturally associated with femininity—and devalued accordingly. Moreover, feminist philosophers came to see that the biases of the Western canon stretched beyond the realm of philosophy. The canon had had a part to play in the creation of the system of gender relations and ideals, and it continued to have the potential to be used as a tool of oppression.” (GARDNER, 2006, p. 32)

Filosofia, descredencia a experiência da racionalidade das mulheres na forma de filosofar. Tal pressuposto busca oferecer subsídios para estabelecer uma outra trajetória de pensamento, demarcando a especificidade da experiência feminina.

Dessa forma, o questionamento vai além do revisionismo que busca a alocação das mulheres no panteão filosófico masculino ocidental. Há uma recusa em reconhecer a racionalidade e filosoficidade contextualizadas em sociedades historicamente segregadoras, patriarcalistas e limitadoras da humanidade das mulheres como modelo de experiência de pensamento e projeto único de racionalidade.

Esse ângulo coloca sob juízo o pressuposto androcêntrico da Filosofia, tal como o ângulo emancipatório citado anteriormente, porém destaco que o reconhecimento de uma história alternativa ao modelo de história da Filosofia androcêntrico pode reforçar estereótipos e essencialismos que descredenciam a experiência histórico-cultural dos sujeitos. Segundo Tyson (2014), o grande problema dessa abordagem é defender que a experiência de sentidos, das existências e corpos ocorre de forma genuína ou essencialista nos sujeitos, como se o jogo relacional das interações e reciprocidades nas questões de gênero pudesse ser separado em categorias generificadas.

O problema com esta tentativa de encontrar tradições alternativas são as concessões que faz às concepções tradicionais da filosofia. Embora as concessões não sejam as mesmas do modelo de emancipação - as mulheres são valorizadas pela forma como seu pensamento não é como o dos homens, ao contrário de como tem sido exatamente como ele - permanece o risco de continuarmos imperturbáveis para conceber a filosofia como domínio dos homens. (TYSON, 2014, p.9, tradução nossa³¹)

Tal aposta de enfrentamento, concordamos, pode permitir a continuidade do entendimento de que o discurso filosófico é inerente à tradição humanista masculina na Filosofia, além de legitimar a estrutura binária e hierárquica de pensamento. Tal estrutura, como citamos no capítulo segundo desta tese, faz referência à lógica da identidade e não contradição, onde o polo positivo é o masculino (A) e o polo negativo, o incompleto, por assim dizer, (não-A), é o feminino. Não se pode descartar o papel simbólico por trás da alocação de tais

³¹ "The problem with this attempt to find alternative traditions is the concessions it makes to traditional conceptions of philosophy. While the concessions are not the same as those in the enfranchisement model—women are valued for how their thinking has not been like men's, as opposed to how it has been precisely like it—the risk remains that we continue undisturbed to conceive of philosophy as men's domain." (TYSON, 2014, p.9.)

qualitativos e da associação feita da experiência feminina com algo contrário à razão na eleição de metodologias, conceitos e sistemas de pensamento. Assim, a racionalidade é definida por sua justaposição ao seu contraposto, e “a associação entre racionalidade e masculinidade ditou aquele lugar contrastante como o feminino”. (MARTIN ALCOFF, 1996, p.64, **tradução nossa**).

A mulher é alocada nessa lógica a partir do que lhe falta para o *status* do masculino, e nunca o contrário. Dentro do contexto e percurso da história da Filosofia androcêntrica, o homem sempre é protagonista: alocado ao lado da razão, temperança, cultura e aquele que pensa, amigo da sabedoria por natureza, sujeito do espaço público e o cidadão da pólis. Para a mulher, cabem ao contrário, emoções, sensibilidades, corporeidades, fragilidades, o exílio da vida privada e submissão.

(...) o corpo é o que não é a mente, aquilo que é distinto do termo privilegiado e é outro. É o que a mente deve expulsar para manter sua “integridade”. É implicitamente definido como desregrado, disruptivo, necessitando de direção e julgamento, meramente incidental às características definidoras de mente, razão, ou identidade pessoal em sua oposição à consciência, ao psiquismo e a outros termos privilegiados no pensamento filosófico (...) O mais relevante aqui é a correlação e associação da oposição mente/corpo com a oposição entre macho e fêmea, na qual homem e mente, mulher e corpo, alinham-se nas representações. Tal correlação não é contingente ou acidental, é central ao modo pelo qual a filosofia se desenvolveu historicamente e ao modo como ela se vê ainda hoje. (GROSZ, 2000, p. 48-49)

Nesse aspecto, a configuração dessa dualidade privilegia explicitamente as características vinculadas ao repertório masculino, e isso torna-se evidente no percurso da Filosofia, que, elege seus temas preocupando-se sobretudo com aquilo que está associado à mente ou capacidade racional, como o estudo de ideias, conceitos, razão, por exemplo, e que notadamente, está interligado à tradição filosófica e à caracterização do masculino. De acordo com essa perspectiva, pode-se facilmente insistir na premissa de que basta às mulheres reclamarem para si o usufruto do terreno das “racionalidades” e abandonarem a zona das “corporeidades” às quais historicamente foram subsumidas. Porém, é notório que organizar o trabalho de crítica epistêmica dentro desse paradigma, termina por reforçar o próprio ideário excludente que o formulou, além de reforçar a naturalização da condição masculina associada à humanidade plena.

A filosofia, como disciplina, excluiu sub-repticiamente a feminilidade, e como consequência, a mulher, de suas práticas, através de sua codificação usualmente implícita da feminilidade como desrazão associada ao corpo. Poder-se-ia argumentar que a filosofia tal como a conhecemos, estabeleceu-se como uma forma de conhecimento, uma forma de racionalidade, apenas através da recusa do corpo, especificamente do corpo masculino, e correspondentemente à elevação da mente como um termo incorpóreo (GROSZ, 2000, p. 49-50)

A historicidade relacional da produção do saber está imersa em nossos contextos e biografias. Como afirma Tyson (2014, p. 9), não devemos esquecer que homens e mulheres compartilharam contextos de pensamento, e segregar tal experiência de compartilhamento pode resultar no objetivo contrário: em vez de revelar outras possibilidades, produzir obscurantismos. Não cabe apenas a insistência em um percurso paralelo, mas a descaracterização desse binarismo simbólico que afetou o discurso filosófico como um todo e que enclausura, estigmatiza ou descredencia outras possibilidades de entendimento do real.

Esse tema é profundamente destacado na obra *“The man of reason”* de 1993, de Genevieve Lloyd. A autora nos apresenta um estudo histórico de como as concepções de racionalidade oriundas dos gregos no período clássico com a escola pitagórica, passando por renascimento e modernidade, foram demarcadas pelo discurso da lógica excludente e hierárquica, além de reforçar e associar estereótipos masculinos como atributos naturais da racionalidade.

A autora defende que a associação da masculinidade com um modelo de racionalidade perfeita persistiu e foi incorporada sem distinção na concepção de ciência e filosofia. "A masculinidade estava alinhada com a forma ativa e determinada, já a feminilidade com toda matéria compassiva e indeterminada" (LLOYD, 1993, p. 13). Nesse sentido, a prática epistemológica determinava quem eram, de forma explícita, os sujeitos do conhecimento (os homens) e quem, de fato, configurava simplesmente uma outridade nulificada.

Todo esse esforço de trazer à tona o estudo histórico da produção da racionalidade fundante do discurso filosófico, se direciona no sentido de perceber o crescimento do debate que questiona a imagem da comunidade epistêmico - filosófica para a superação de um viés totalizante. Não basta identificar o imperativo androcêntrico na produção do saber, ou mesmo reconhecer a continuidade dessa perspectiva dualista enraizada em nossas consciências e imaginários coletivos. O debate perpassa a identificação de uma ideal de racionalidade que foi,

deliberadamente ou não, identificado às características de masculinidade da época, reverberando em tons acentuados por toda a gama de relações que atravessam o acesso, a legitimidade e a produção epistêmica.

A crítica apresentada por essa corrente e endossada por várias facetas do movimento feminista, de forma geral, não representa necessariamente uma novidade no próprio bojo da história da filosofia. Há vários autores e movimentos dentro da filosofia que buscaram tensionar e revisar os limites da racionalidade humana, como Kant no século XVIII e sua “*Crítica da Razão Pura*”, em que estabelece como postulado revisionista a ideia de que a própria racionalidade humana é limitada pela intelectualidade e percepção. Ou mesmo, Hegel no século XIX, que elevou o tom da crítica ao adicionar a historicidade e temporalidade na fundamentação do pensamento humano; o pensamento marxista, a obra do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, a psicanálise de Freud e Lou Andreas-Salomé, a Escola de Frankfurt, o movimento Colonialidade-Modernidade e tantos outros. (MARTIN ALCOFF, 1996).

Ou seja, questionar postulados e pensadores dentro da própria história da filosofia, é determinante para a dinamicidade do campo de saber em questão, e se apresenta como argumento válido para determinar as configurações e comunidades de pensamento dentro de sua história.

Se não pensamos em levar em consideração as estruturas da sociedade, e como essas agem e condicionam em algum grau a produção de nossas ideias, subjetividades e a própria racionalidade, cairemos novamente na armadilha do totalitarismo universalista e na incoerência da neutralidade. O que o desenvolvimento da Filosofia no mundo nos ajuda a entender é que nenhum postulado filosófico é atemporal. Se a história da Filosofia não pode ser pensada sem seus autores, seus temas e problemas levantados, tão pouco podemos desprezar as condições de existência e as motivações morais e históricas que estão na base da produção de pensamento das comunidades epistêmicas que lhe constituem.

Nesse sentido, a crítica oriunda do exterior ao *mainstream* filosófico, como a efetuada pela crítica feminista de caráter histórico, é extremamente salutar, ao possibilitar esse olhar radical e desarticulador de premissas atemporais. Ela adentra no vasto repertório de críticas e autocríticas de natureza epistemológica permitindo tornar evidente seu conteúdo ideológico e político.

O Ângulo Corretivo

O ângulo corretivo se destaca por reunir características comuns aos anteriores, porém parte da crítica epistemológica para oferecer um esforço de tornar a filosofia mais filosófica. Destaca-se que evidenciar uma perspectiva filosófica na própria filosofia sinaliza o direcionamento da crítica aos seus fundamentos, implicando uma atitude radical frente aos critérios e pressupostos formais de legitimidade filosófica ou da filosoficidade de qualquer tema e pensamento.

Nos ângulos anteriormente citados, a tarefa fundamental passa por incluir sistematicamente mulheres filósofas dentro da história canônica, por meio do resgate histórico e pela articulação de história paralela ao cânone. Há a compreensão de que a filosofia produzida até o momento não foi suficientemente crítica para perceber a carga moral, política e racista dos seus postulados e repertório simbólico amplificados pelas vozes de seus autores e temas. Nesse sentido, ao não ser capaz de ver a insuficiência, o caráter restritivo e monolítico de seu *modus operandi*, a história da filosofia falha em ser filosófica.

Tyson (2014) destaca que essa é a grande questão em que o ângulo corretivo sugere avançar. Se a filosofia considera como uma de suas mais proeminentes ferramentas o caráter constante de reanálise e eterno questionamento, por que foi necessária uma epistemologia feminista e afrocentrada, exógena ao *mainstream* filosófico tradicional, para apontar e evidenciar o caráter misógino, racista e preconceituoso em sua história?

Para Patricia Hill Collins (2018), a epistemologia é uma teoria geral do conhecimento visando investigações para avaliar e validar conhecimentos como verdadeiros. Nenhuma esfera de conhecimento é apolítica. “A epistemologia atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem quem é considerado confiável e por que o é”. (COLLINS, 2018, p. 140).

Nesse sentido, a crítica feminista oriunda de epistemologias das mulheres e das mulheres racializadas orientadas de acordo com o ângulo corretivo, indaga o quão filosófica a filosofia pode (e deveria) ter sido por meio de seus próprios pressupostos. Na versão corretiva, a filosofia está incompleta por não atender sua própria ambição de universalidade, e seu objetivo é torná-la muito mais do que é.

O modelo corretivo não faz o mesmo tipo de concessões problemáticas a noções preexistentes de filosofia que vemos nos modelos de emancipação e alternativos. Em vez disso, o modelo corretivo nos permite contemplar as concepções disponíveis de filosofia e ver o quão incompatível a misoginia pode ser com essas concepções. (TYSON, 2014, p. 14, tradução nossa³²).

Dessa forma, o ângulo corretivo objetiva tensionar a prática filosófica e torná-la adequada aos seus pressupostos. Indo além do posicionamento que se limita ao reconhecimento da misoginia e do racismo na razão masculinizada, ele advoga que a presença de uma razão moralmente alocada na existência masculina e seu tipo de racionalidade, seja identificada e desconstruída no âmago de suas próprias incoerências e contradições. O ângulo corretivo parte do princípio de que a diversidade de métodos, problemas e paradigmas que existiu ao longo da história filosófica ocidental, poderia repercutir uma crítica do discurso dicotômico, racista e preconceituoso em relação às mulheres.

Mas, se de certa forma tais concepções anteriores podem possuir conceitos e estruturas paradigmáticas capazes de incluir uma crítica à misoginia, ao racismo e ao sexismo, o modelo corretivo não consegue avançar em sua agenda de responder o porquê que tais críticas não ocorreram. Visto que, possuir a capacidade não significa efetivá-la e por meio disso, provocar mudanças e reorganizações paradigmáticas.

³² “The corrective model does not make the same sorts of problematic concessions to preexisting notions of philosophy that we see in the enfranchisement and alternative models. Rather, the corrective model allows us to contemplate available conceptions of philosophy and see how incompatible misogyny may be with those conceptions” (TYSON. 2014, p. 14)

O Ângulo Transformador

O ângulo transformador recupera o tom da crítica feita até aqui e se insere naquilo que consideramos mais potente em termos do contexto das epistemologias do Sul. De acordo com Tyson (2014), o modelo transformador busca compor uma base de análise sobre a história da filosofia com o objetivo central de transformá-la. Não por meio da adição somente de filósofas e outros sujeitos silenciados, mas na tratativa de ampliar e transformar a prática filosófica.

Dentro da crítica da epistemologia feminista, que objetiva tensionar os dualismos hierárquicos tradicionalmente presentes na história das ciências³³ e na filosofia, observamos que, em muitos casos, a tentativa de redefinir a dicotomia presente na estrutura e formação da razão androcêntrica perpassa uma reorganização dessa dicotomia. De acordo com esse prisma, a reavaliação dessa dicotomia presente busca redefinir o lado subvalorizado dessa hierarquia ou mesmo, reformar a sua vertente hipervalorizada, a saber, o masculino.

Essa posição reformista não atende um projeto transformador. Para Tyson (2014), o ângulo transformador se apoia nas perspectivas descritas até aqui, mas amplia forçadamente a percepção do que é filosófico e da filosoficidade dos temas e métodos. A porta de entrada nas análises de Tyson é a filosofia feminista, justamente porque a escrita das mulheres, seja por questões de negação de acesso à educação formal ou por questões de escrutínio social em diversas vezes se orientou por métodos e formas diferenciados em relação ao modelo dominante da escrita lógico-argumentativa androcêntrica.

Para Tyson (2014), o ângulo transformador evidencia como a formação do ideal de filosoficidade moldou-se por meio da exclusão sistemática das mulheres, organizando-se em torno de noções prevalentes do que é considerado filosofia e, sobretudo, aponta como a filosofia deve ser remodelada para corrigir essa exclusão. Nesse sentido, é preciso observar que o ideal de filosoficidade está associado à visão canônica, ao percurso histórico dos paradigmas científicos bem destacados e reformulados na modernidade. O debate em torno da filosoficidade de um texto, tema, ideia ou questão perpassa uma associação indistinta com o que se entende

³³ Sobre a influência do paradigma dicotômico em outras ciências, ver o trabalho da física Evelyn Fox Keller, a saber: KELLER, Evelyn Fox; SCHARFF-GOLDHABER, Gertrude. *Reflections on gender and science*. 1987 e de Donna Haraway, a saber: HARAWAY, Donna Jeanne. *Primate visions: Gender, race, and nature in the world of modern science*. Psychology Press, 1989.

por filosofia. Exatamente por isso, o ideal de filosoficidade é altamente ideológico, moral e político.

Renato Noguera (2014) enfatiza que o projeto epistemológico da modernidade ratificado pela comunidade epistêmico filosófica de então, estabeleceu critérios que validavam e legitimavam determinados tipos de saberes e produções associados como filosoficamente pertinentes. Associado a esse aspecto, havia a defesa de um sujeito epistemologicamente neutro e desencarnado de existência no mundo. As produções que não se enquadrassem nesses termos, logo eram desqualificadas e negligenciadas como potências filosóficas.

Com isso, o conhecimento gestado dentro de um desenho geopolítico ocidental é privilegiado em relação aos outros. No caso específico da filosofia, o racismo epistêmico sustenta que apenas o mundo ocidental pode garantir a filosoficidade de um saber. Vale dizer que por filosoficidade se deve entender aquilo que diferencia um saber filosófico de saberes que não são filosóficos. (NOGUERA, 2014, p.27-28).

Em acordo com tal ideal supracitado, uma grande diversidade de produções foi desconsiderada como produtora de saberes filosoficamente válidos, por não se enquadrar no ideário proposto de filosoficidade. Esse tipo de injustiça cognitiva seguia de perto a estrutura político social das sociedades que minavam e impendiam a ampliação da noção de conhecimento válido.

Se nos detivermos na produção de autoria feminina, por exemplo, observaremos escritos relevantes no terreno de diários, cartas, poesias, romances e outros exemplos que, por muito tempo, foram excluídos do processo eurocêntrico de validação do conhecimento. O foco em uma epistemologia crítica que se proclama feminista é potente porque estabelece vínculo direto com as críticas de caráter decolonial, por aliançar-se não só à perspectiva reveladora do caráter androcêntrico do conhecimento, como à própria crítica do racismo epistêmico e generificação dos corpos.

O ângulo transformador busca a ampliação do escopo da filosofia, enfatizando sua inscrição na geopolítica do conhecimento e remodelando as bases para o reconhecimento da produção filosófica como atividade poliracional. A orientação dessa abordagem é uma recusa ao estabelecimento do modelo monolítico de saber e à estruturação da filosoficidade a partir de modelos preexistentes simplesmente pela força do hábito e tradição. De acordo com Tyson (2014), os projetos transformacionais possibilitam colocar em debate todo o bojo histórico,

cultural e político das interações entre os sujeitos mediados por suas culturas, sejam corpos generificados como homens e mulheres, ou mesmo, outras identidades fugidias dos binarismos ocidentalmente dispostos e demarcadas pela exclusão.

Nesse sentido, o ângulo transformador propõe uma virada de caráter epistemológico que objetive colocar em relevância a busca por uma objetividade situada, que se componha em intermédio com as interações e as estruturas de pensamento, seus paradigmas, bem como os efeitos “incapacitantes de certas concepções historicamente predominantes” do que é filosofia e de quem está autorizado a filosofar. (TYSON, 2014, p, 16).

O ponto de recuperação não é, no modelo transformacional, fazer justiça aos pensadores do passado ou tornar nossos registros mais precisos. O objetivo é obter uma visão crítica de como passamos a pensar como pensamos e, por meio dessa compreensão, reavaliar a história filosófica e sua prática. (TYSON, 2014, p. 16).³⁴

O modelo transformacional avança nos propósitos de tornar a Filosofia mais filosófica. Seu modelo de crítica vai além do movimento de adição e de recuperação de silenciamentos de homens e mulheres racializadas e mulheres como um todo. Assim como, não se limita a apontar a falha dos modelos e metodologias que foram considerados ferramentas apuradas da crítica filosófica, mas silenciaram frente à politicidade, misoginia e racialidade do campo epistêmico. A crítica transformacionista tenciona compreender de que forma e como os modelos e metodologias filosóficos serviram aos propósitos de uma moral excludente, misógina, racista e discriminatória, para que sejam feitas novas formulações que atentem para as relações de poder e privilégio como postulados de uma outra epistemologia amparada na paridade indissociável entre Filosofia e política.

Todas as críticas apresentadas até aqui fazem parte de um ideal comum e de um pressuposto que hoje é evidente e tem sido debatido nas academias, a saber, o racismo e o androcentrismo presentes na tradição da Filosofia ocidental. Buscou-se apresentar recortes, dentro de uma produção crítica, sobre a epistemologia ocidental e sua suposta objetividade, como pano de fundo para a apresentação de outras epistemologias que se movimentam amparadas na enunciação de sua corpo-politicidade, e à guisa de estabelecer relações

³⁴ “The point of reclamation is not, on the transformational model, to do justice to past thinkers or to make our records more accurate. The point is to gain critical insight into how we have come to think as we do and, through that understanding, reevaluate philosophical history and practice. (TYSON, 2014, p. 16)

poliracionais e interculturais na abordagem filosófica. Assim, a crítica feminista decolonial é emancipadora porque, ao desvencilhar o jogo interseccional da matriz colonial do poder, promove frestas na arquitetura do saber, historiciza o lugar de quem pesquisa e busca uma outra imagem da Filosofia, que encarne o mundo, a posicionalidade e promova possibilidades interpretativas por meio dessas perspectivas. É na aposta dessa outra imagem que nos debruçamos no próximo capítulo.

4. Capítulo 4: O Sul e a Pluriversalidade Ontológica

O que é o Sul? Ao longo dos capítulos escritos até aqui, apresentamos o cenário de constituição, consolidação e desdobramentos no plano epistemológico, acentuando o campo filosófico, do que conceituamos como colonialidade do saber e poder. O processo de exploração e colonização de terras geograficamente distantes do eixo europeu consolidou antigas práticas e perpetuou outras. A reprodução do necropoder, como adverte Achille Mbembe (2017), está intimamente ligada com a arquitetura dos impérios modernos e suas colônias, com a desqualificação, desumanização e agenciamento do estado-nação para o extermínio dos chamados “povos selvagens”.

Os caminhos históricos demonstram que o extermínio e exclusão dos corpos racializados trazem como herança maldita para a contemporaneidade, além da continuidade do descredenciamento da humanidade, a limitação e interdições sobre a produção de capital cultural, político e econômico. “Na construção do Outro como ameaça, perigo, a interdição que se processa é a da admissão do Outro na plena humanidade, o seu deslocamento para um território intermediário entre a humanidade plena e a animalidade” (CARNEIRO, 2005, p.126)

Os processos até então descritos agenciaram uma gama incomparável de resistências e contra leituras a respeito da homogeneização e monoracionalidade. As Epistemologias do Sul e o Sul como cartografias de resistência aparecem não somente como um eixo alternativo, mas sobretudo como campo ontológico. O Sul, assim denominado tendo como ponto de partida o contexto geográfico, não se restringe somente ao dado físico dos continentes e suas linhas imaginárias. O Sul é espaço, como também espaço povoado de alteridades, de alternativas. O Sul não se limita a simples oposição geofísica ao Norte. Podemos compreender que toda a alteridade que foge aos domínios monolíticos da racionalidade moderna e seus desdobramentos pode caminhar ao lado do Sul (independente se é uma crítica oriunda do próprio Norte, Ásia, Leste etc.), uma vez que, o Sul que aqui se experencia é “epistêmico e político” (SANTOS, 2019, p.378).

Por essa razão, o campo conceitual da modernidade/colonialidade promove encontros diversos com teorias, pensadores e pensadoras de todos os campos e de todos os espaços que objetivam um engajamento teórico-crítico sobre o viés epistêmico da modernidade.

A construção simultânea dessa rede colaborativa, comprometida com a crítica aos pressupostos da modernidade/colonialidade e à maneira como estas afetaram o campo do saber, poder e ser é fundamental para uma compreensão multireferenciada. Nesse sentido, cabe destacar como o conceito de monorracionalidade integra a cadeia de pressupostos que fundamentam a razão moderna/colonial. Renato Noguera (2016) destaca que as “razões” são situadas culturalmente e refletem o contexto sócio-histórico em que estão inseridas. O predomínio das razões ocidentais e seu balizamento como forma pretensamente universal é marca do pensamento monorracional. Assim, a monorracionalidade atua como forma de aprimoramento da normatização do mundo em esquemas binários e monolíticos de pensamento.

Monorracionalidade ocidental: o mito da natureza única

Como estratégia da colonização e parte integrante dos mecanismos de violência colonial, ressaltam Donquene e Tomo (2020), a monorracionalidade se reproduzia por meio de um discurso que visava “reformatar as mentes dos nativos”. Isso sinalizava a reorganização do mundo dos colonizados por meio da esquematização binária e hierárquica, em que “tradicional ou moderno; oral ou escrito; comunidades agrárias e consuetudinárias versus civilização urbana e industrializada; economias de subsistência ou economias altamente produtivas eram contrapontos e posições impossíveis de conciliação”.

O conceito de monorracionalidade está condicionado ao próprio viés universalista proposto na ciência moderna. Sobre o pressuposto da universalidade está alocada a fórmula de que somente a racionalidade produzida no bojo ocidental é validada como eminentemente humana e, em acordo com tal pressuposto, inferiorizam-se as racionalidades não tipicamente ocidentais. Segundo Ramose (2011, p.10): “Considerando que universal pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra *versus*.”

Dessa forma, observando o plano ontológico, a razão monolítica ou monorracional valida a própria concepção ontológica como “*una*” ao invés de plural. O que ficou evidenciado pelo próprio descredenciamento da condição humana dos colonizados. Trata-se de negar, pelo exercício do maquinário colonial, a diversidade epistemológica da humanidade.

Sobre tal aspecto, deve-se enfatizar que a Modernidade, ao igualar a ideia de ser humano à condição de ser racional e cultural, não apenas constituiu uma definição para o que é considerado humano, mas reduziu e alocou como matricial e fundante a racionalidade e culturas europeias. Negando, dessa forma, a identificação de todos os não-europeus como seres humanos. Como enfatiza Foé (2011, p.63), “o pertencimento do Negro à espécie humana não era uma evidência. É a mesma coisa com a possessão da razão, da capacidade de criar a cultura e a civilização”. Dessa forma, a monorracionalidade constitui-se como expressão da racionalidade eurocêntrica, como nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2010), um pensamento abissal, destacado no segundo capítulo desta tese.

Se a monorracionalidade é uma estrutura condicionante do universalismo do par moderno /colonial, ela tem na modulação do pensamento uma de suas mais destacadas atuações. A monorracionalidade opera no sentido de reproduzir um determinado conjunto de hierarquias que refletem a própria premissa do esquema de racionalidade desenvolvido nos modelos/sistemas de pensamento cartesiano e hegeliano, para citar os mais importantes. Em tais esquemas, a premissa da racionalidade é tomada como universal, porém tal universalidade, como estatuto identificador da humanidade não está distribuída para todos e todas da mesma maneira. Como já sinalizamos em outros capítulos, diante dessa premissa, o eurocentrismo do racionalismo moderno conjuga uma estranha articulação de “desigualdade na igualdade” (ZEA, 2005, p.279).

Essa “desigualdade na igualdade” à qual refere-se Zea, é o fundamento oculto da concepção universalista do pensamento de tradição ocidental, que assume a razão europeia, como a única razão do mundo. Portanto, nesse entendimento, a razão humana é indissociável do modelo de razão europeia. Como destaca Descartes:

O bom senso é a coisa que, no mundo, está mais bem distribuída: de facto, cada um pensa estar tão bem provido dele, que até mesmo aqueles que são os mais difíceis de contentar em todas as outras coisas não têm de forma nenhuma o costume de desejarem [ter] mais do que o que têm. E nisto, não é verosímil que todos se enganem; mas antes, isso testemunha que o poder de bem julgar, e de distinguir o verdadeiro do falso que é aquilo a que se chama o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; da mesma forma que a diversidade das nossas opiniões não provém do facto de uns serem mais razoáveis do que outros, mas unicamente do facto de nós conduzirmos os nossos pensamentos por vias diversas, e de não considerarmos as mesmas coisas. (DESCARTES, 1987, p.11)

Observa-se que o modelo cartesiano busca o fundamento do que o autor considera “bom senso”, a partir da racionalidade como um estatuto universal inerente à condição humana, e dessa forma, aos que possuem tal status de “humano”. Essa racionalidade fundamenta o estatuto ontológico e iguala todos na mesma condição. As diferenças inerentes observadas nas variadas populações seriam apenas uma questão accidental, relacionada aos processos de formação ou “condução do pensamento por vias diversas”. Assim, tal discurso promove a inclusão e reprodução do paradigma que naturaliza o atributo racional como um bem equitativamente repartido entre os humanos.

Esse discurso, largamente utilizado por uma gama de teóricos da filosofia política como Rousseau e Montaigne, contribuiu para a arquitetura do ideal de igualdade por meio da razão equitativamente repartida. Como destaca Zea (2005), documentos como a “Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776)” ou mesmo, a “Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão (1789)” da França revolucionária, constituíram-se a partir da outorga da razão como bem comum e universal. Dessa forma, era preciso estabelecer uma outra concepção ontológica que se diferenciava das antigas relações que tipificam a humanidade entre “senhores e servos”, “amo e escravo”; assim, “uma nova metafísica, uma nova filosofia apoiada na razão, dará nova razão aos homens e à sua História” (ZEA, p.281, 2005).

É nesse contexto filosófico-político que se torna necessário a reorganização do fundamento ontológico da ideia de humanidade pelo viés eurocêntrico. As empreitadas coloniais/imperiais tiveram pela frente o desafio de apropriar-se desse discurso sobre a racionalidade e a humanidade de caráter monoracional, ao mesmo tempo que tinham que produzir um discurso que legitimasse os processos coloniais, a violência e a “missão” civilizatória. Daí as noções de primitividade, a-historicidade e infantilidade serem contrapontos plausíveis frente à concepção da universalidade da razão.

Ora, a lógica se constituiu pelo argumento plausível de que, se de fato, todos compartilhamos a mesma razão, todavia esse mesmo dom, que seria inato e que podemos observar em toda humanidade, não se manifesta da mesma forma. Nesse aspecto, as diferenças étnicas e culturais entram como fator determinante para produzir distinções nos aspectos inerentes da mesma racionalidade pretensamente universal. Como destacamos no capítulo quarto desta tese, as diferenças culturais, a organização dos povos e civilizações em uma

hierarquia baseada na suposta observação experimental de pesquisadores foram temas permanentes e de interesse de muitos intelectuais, como Kant, citado anteriormente.

Essa prática antropológica incipiente reverberava o destaque dado à etnia e culturas como fatores determinantes para o “bom uso da razão”. E, de forma unilateral, colocava o “civilizado” europeu como o detentor da mais evoluída cultura e exemplo do ápice civilizatório. Assim, os aspectos étnico-culturais que, outrora pareciam ser acidentais, tornam-se fatores determinantes do estágio civilizatório, assim como qualitativos da racionalidade ou do primitivismo, se forem considerados os parâmetros eurocêntricos. A razão torna-se um diferenciador, não somente pelo seu “bom uso”, mas em sua relação com os aspectos acidentais, pois a mesma razão não se manifesta da mesma forma nos corpos em que habita. E isso distingue o que é “primitivo” do que é “evoluído”, o que é “selvagem” (fauna, flora) do que é “civilizado”.

A etnia, que parecia ser acidental, resulta ser determinante do bom ou mal uso da razão. (...) Desta forma, o acidental transforma-se em essencial. Os homens são iguais pela razão, mas extraordinariamente diferentes pelo uso da mesma. O determinante é a etnia, uma desigualdade mais difícil de superar que a estabelecida entre civilização e barbárie. O bárbaro podia superar sua barbárie aprendendo bem a linguagem da civilização; o selvagem terá de modificar seu corpo, sua natureza, ser outro, diferente do que é para que use de sua razão de forma que o iguale com os que, por natureza, fazem bom uso dela. (...) A mestiçagem longe de superar essas diferenças, as amplia. O mestiço não supera as limitações de uma parte de sua etnia, mas as estende à outra. (...) Os outros, possuam ou não algum sinal de razão, são vistos apenas como parte da flora e da fauna por dominar. Nenhuma relação se estabelece com os povos não-brancos, nenhuma relação com povos mestiços, nada que não seja sua simples utilização. A brecha entre civilização e selvageria resulta, assim, insuperável. (ZEA, 2005, p. 283-284).

O autor Leopoldo Zea (2005) destaca como a construção do discurso humanista, por meio do estatuto da razão universalista, não passa de um mero artifício filosófico - discursivo da visão que apregoa a experiência humana europeia como expressão máxima da racionalidade e da realização histórica. Assim, a colonialidade como base fundamental do colonialismo, confirmou a monorracionalidade por meio do gerenciamento e modificação nos planos epistemológicos, religiosos e culturais dos colonizados. Por meio desse epistemicídio, os saberes locais foram gerenciados ou modificados, quando não foram excluídos, no intuito de satisfazer a hierarquização e polarização dos *locis* de saber.

Na mesma linha desse viés crítico, o filósofo Raul Fornet-Betancourt (2003), relaciona a monorracionalidade que emerge com a filosofia ocidental moderna ao processo de exclusão de outras racionalidades, que se evidencia por meio da exclusividade e privilégio que recobrem a racionalidade moderna e a própria filosofia ocidental. Por meio do ajuste do resto do mundo aos valores da racionalidade europeia, intencionalmente ou não, é possível identificar a formação de um império cognitivo, além do plano econômico e político, que historicamente se apresenta por meio do jogo da binaridade e do preceito da universalidade. Tal “império cognitivo” se organiza por um modelo, tal como no plano econômico, que prioriza o extermínio, reorganização e desmantelamento, de outros solos epistêmicos que divergem do ocidental. Dessa forma, a própria identidade filosófica passa a ser tomada como o puro exercício do filosofar eurocentrado e ocidental.

Historicizar o processo de constituição da monorracionalidade do saber e da razão ocidental é ponto fundamental para compreender como essa arquitetura discursiva monopolizou o estatuto do saber filosófico e alienou outros referenciais e matrizes filosóficos numa condição marginal ou acessória ao pensamento ocidental. Esse procedimento suspensivo em relação à monorracionalidade objetiva demonstrar o quão inventivo, no sentido da criação de identidades e construção de monopólios epistêmicos, esse discurso foi capaz de se apresentar, ao passo que ainda hoje, temos uma imensa dificuldade de nos distanciarmos do discurso que se organiza em torno do pressuposto da “racionalidade universal” e da objetividade a esta associada por meio do método “correto”.

Esse esforço em atribuir a suposta universalidade da razão europeia ao resto do mundo, é devedor do sucesso em escamotear suas origens e afiliações culturais. Somente um saber que se apresenta a partir de “lugar nenhum”, tomado como dádiva e presente divinos, (logicamente na espreita desse raciocínio, há a premissa de que existe apenas um Deus), pode assumir um lugar privilegiado e legítimo perante a todos. Exatamente por não pertencer a nenhum povo, ele pode ser o fundamento ontológico da própria humanidade.

Dessa forma, as cosmovisões, as epistemes diversas e os solos matriciais de conhecimento dos povos colonizados, foram alojados como sabres inferiores ou subalternizados frente à condição pretensamente cosmopolita da racionalidade europeia. Por intermédio desse

pressuposto, a própria ciência moderna e a comunidade epistêmico – política da Filosofia, se confirmaram como saberes absolutos e sobrepujantes em relação aos demais.

O que estamos apresentando aqui não é a defesa de uma exclusão sistemática, ou mesmo, uma recusa de pretensões extremistas ao pensamento ocidental eurocentrado. Mas, um exercício de reflexão histórica necessário para situar a racionalidade eurocentrada dominante como possibilidade igualmente válida em relação à pluriversalidade da experiência humana na terra. Com essa última qualificação, a saber, “eurocentrado dominante”, quero destacar que mesmo o que tomamos como representação da racionalidade europeia como expressão singular, concentra um amálgama de cosmovisões, racionalidades e pertenças culturais polissêmicas. A crítica ao ocidentalismo ou eurocentrismo dominantes toma como referência o entendimento trazido por Jack Goody (2008), de que, ao sequestrar e impor sua perspectiva tempo-espacial do mundo, o Ocidente pode e deve ser lido como uma experiência plural, em que uma dada visão do Ocidente, considerada hegemônica, desconsidera outras percepções internas, inclusive da sua própria história.

A desocidentalização da comunidade epistêmico filosófica: a Filosofia Intercultural

O discurso sobre a universalidade da razão consolidou-se como matriz referencial e legítima nas ciências e na Filosofia. Como foi destacado no capítulo anterior, o que entendemos como comunidade epistêmico filosófica foi marcada por uma subalternização dos saberes externos ao ocidentalismo hegemônico europeu, práticas discursivas epistemicidas e androcêntricas que se consolidaram como legítimas e universais. As populações que sofreram o processo de colonização foram dispostas em uma situação de inferioridade, assim como subalternizadas nos mais variados aspectos, tais como sua aparência e suas construções mentais e culturais. Dessa forma, o discurso da modernidade nos campos científico e filosófico emulou os mesmos princípios observados nas práticas tipicamente coloniais como o imperialismo.

Nessa perspectiva, o epistemicídio surge atrelado à condição histórica de espólio, genocídio e práticas culturais do colonizador que estigmatizam e marginalizam os saberes das outridades externas a esse paradigma. Quando os critérios da monorracionalidade dão respaldo

às estruturas teórico discursivas da ciência e da filosofia, determinando os processos da legitimidade e validação do conhecimento, a marginalização dessas epistemes externas ao grupo hegemônico se reproduz e retroalimenta-se continuamente.

Em relação a esse processo de hegemonia epistemológica, a crítica aos pressupostos da monorracionalidade mostra-se como necessária para estabelecer um ponto de ruptura com e resistência ao paradigma estabelecido, aos critérios e lógica colonial que estão subrepticamente alojados na consolidação da filosoficidade do saber e na própria formação filosófica. Para Fernet-Betancourt (1994), a construção desse cenário crítico inicia-se pela desocidentalização ou leitura decolonial da Filosofia.

Na perspectiva de Betancourt, tomada aqui como base para crítica, a desocidentalização sinaliza a compreensão da pluriversalidade do mundo e da experiência filosófica como atividade necessariamente relacional e de comunicação entre as culturas. Não quer dizer a exclusão do legado ocidental em sua diversidade, nem tão pouco a substituição de uma monorracionalidade por outra. Não há possibilidade de diálogo enquanto predominar uma filosofia “que escuta seu próprio eco, isto é, onde a filosofia se confunde com a imperial expansão de um logos sufocante de outras formas de racionalidade” (BETANCOURT, 1994, p.14).

Trata-se da defesa da polifonia do logos filosófico, da crítica e ruptura com a defesa de uma Filosofia canônica em termos eurocentrados que desponta como referencial absoluto. Em acordo com essa crítica, a desocidentalização está lado a lado com a perspectiva decolonial da Filosofia pois, ambas admitem a necessária desconstrução do *logos* canônico e monoracional, assim como apostam no reconhecimento da pluriversalidade da Filosofia.

O pressuposto que as culturas são lugares filosóficos, lugares que possibilitam práticas específicas do que se chama Filosofia, implica partir da necessidade de desocidentalizar a Filosofia desde sua origem, isto é, “desde o berço”. Isso, porém, não por um afeto antiocidental nem para obter méritos ao ocidente, já que essa desocidentalização significa *pôr o ocidente em seu lugar*. (BETANCOURT, 2003, p. 303).

“Pôr o ocidente em seu lugar” é um imperativo fundante do processo de desocidentalização da comunidade epistêmico- filosófica. Isso significa o entendimento de que o local das culturas ou das práticas culturais é também o berço da filosoficidade. E o Ocidente,

em seu amálgama de práticas reconhecidamente filosóficas e culturalmente complexas, não é o único local possível de toda Filosofia, mas de “certas possibilidades de Filosofia”. (BETANCOURT, 2003, p. 303).

A premissa da relativização das origens e dos locais de apresentação da filosoficidade do saber nos aponta algumas considerações necessárias que se opõem aos dogmas filosóficos da comunidade epistêmica da Filosofia ocidental canônica. Pois, se a Filosofia é polifônica e marcada pela diversidade das culturas e corporalidades, não é possível entendê-la com um estatuto único e monolítico em sua forma de apresentação, organização ou institucionalização. Até mesmo os temas podem sofrer o mesmo critério da polifonia de sentidos.

Essa perspectiva constitui uma radical desarticulação dos limites anteriormente destacados da filosoficidade que se se mostram amparados em uma espécie de “divórcio” da realidade e subjetividade dos sujeitos. Em acordo com essa visão, o espaço paradigmático, monolítico e uníssono da comunidade epistêmico-filosófica ocidental abre-se ao reconhecimento de várias comunidades permeadas por suas próprias contribuições e mecanismos alicerçados em seus respectivos universos culturais. “Isso abre o horizonte do fazer filosófico a outras formas de exercício e de reconhecimento, tais como, o discurso oral ou a articulação contextual na vida cotidiana.” (BETANCOURT, 2003, p. 304).

Nesse ponto, podemos perceber como a influência e o predomínio da comunidade epistêmica filosófica ocidental contribuiu para a marginalização e descredenciamento de uma miríade de saberes que não se adequavam aos seus pressupostos. Tomamos por exemplo, a própria Filosofia Ocidental que prioriza os critérios instituídos em sua própria cultura, como o conhecimento escrito, como condição e validade do estatuto filosófico. Essa forma de Filosofia pode ser qualificada como uma Filosofia abissal, no espectro do conceito de abissalidades³⁵ defendido por Boaventura de Souza Santos (2019), no que concerne ao modelo da ciência moderna.

É realmente importante acentuar tal aspecto, porque parte do descredenciamento de muitos *logos* filosóficos ocorrem por meio da “ilegitimidade” do conhecimento oral e da autoria coletiva presentes nessas tradições. Como é o caso da intensa “desconfiança” em torno das Filosofias Africanas e Filosofias Indígenas. Esses solos sapienciais de experiências filosóficas

³⁵ Tais aspectos da teoria da abissalidade foram apresentados no capítulo segundo dessa tese.

sofrem ampla resistência por parte de algumas escolas e tradições de pensamento em relação ao reconhecimento do seu estatuto filosófico, assim como da filosoficidade de seus saberes. Um dos principais efeitos de destacarmos tal análise crítica é tornar explícita a existência de critérios muito mais particulares do que universais. Pois, se o conhecimento filosófico moderno ocidental se organizou em torno do privilégio ao conhecimento escrito e da autoria individual, isso por si só, torna tais aspectos como condições *sine qua non* para a filosoficidade dos saberes? Isso por si só garantiria a universalidade desses critérios? Destaca Boaventura de Souza Santos (2019):

Se considerarmos a totalidade do mundo como uma paisagem de conhecimentos escritos e orais, perceberemos que os conhecimentos orais são mais comuns do que os escritos, embora tenham menos prestígio, em geral pela simples razão de que os critérios dominantes de atribuição de prestígio são estabelecidos em contextos nos quais prevalece o conhecimento escrito. O conhecimento oral não é necessariamente o conhecimento de pessoas analfabetas. E nem é simples, ingênuo, de fácil acesso ou não confiável face ao conhecimento escrito. É um saber com uma lógica de produção e reprodução diferente. (SOUZA SANTOS, p.90-91, 2019).

Dá a necessidade de colocar em discussão tais critérios de legitimidade e validade defendidos pela comunidade epistêmica monoracional da Filosofia Abissal. A desocidentalização da Filosofia propõe rever os ordenamentos discursivos que emergem com a colonialidade/modernidade e delimitam a validade das formas de expressão filosófica. Isso sinaliza a reintrodução dos contextos e temporalidades, anteriormente suprimidos e lidos como espaços específicos e fragmentários, que se contrapõem ao universal.

É preciso ter em conta que a desocidentalização também possibilita a negação da “inculturação filosófica”. Para Fernet Betancourt (1994), é temerário tomar como atitude de ruptura, o que na verdade é continuidade. Para entendermos melhor essa afirmação, é preciso retomar o surgimento ou caracterização do que seria a “Filosofia Sul-americana ou Latino - Americana” nos modelos eurocentrados. Tomando como exemplo o caso brasileiro e minha própria formação enquanto filósofa, ao repertório da Filosofia Sul-Americana (ou Filosofia Brasileira) em moldes canônicos, é reservado o estudo do conjunto de pensadores que promoveram uma efetiva contextualização da matriz ocidental eurocêntrica em suas respectivas culturas.

Em um sentido mais preciso, a perspectiva inculturadas assinala o devido reconhecimento e adaptação criadora, nas culturas latino-americanas, das referências e núcleo eurocentrado da Filosofia. Nesse modelo de adaptação, o exercício criativo é atravessado pela historicidade do logos, não sendo, portanto, mera repetição. Trata-se de atividade filosófica que orienta o pensamento para problemas enraizados na experiência dos sujeitos, assim como na especificidade de nossa História.

Porém, essa perspectiva não desmonta ou radicaliza o problema da monorracionalidade do saber, pois a “inculturação” opera pela lógica do enraizamento do logos monoracional e monolítico nas outras culturas, possibilitando a dinâmica com os outros solos epistêmicos somente a partir do jogo assimilatório. É preciso salientar que a “inculturação filosófica” é completamente diferente de um modelo transcultural ou transnacional, que se funda a partir do pressuposto da hierarquia equivalente e da atividade dialógica entre as culturas. O pressuposto da “inculturação filosófica” não é a dialogicidade, mas a assimilação hierárquica.

Esse jogo assimilatório respalda-se no pressuposto da hierarquia dos domínios e na “dinâmica expansiva de uma universalidade abstrata que se arroga ao direito de incorporar ou integrar, no melhor dos casos, as particularidades de outras culturas; e, no pior dos casos, as nega” (Fornet-Betancourt, 1994, p. 34). Mesmo com a presença da historicidade do logos, a inculturação não consegue superar o problema da centralidade de um único logos operante e normativo do logos filosófico. O que reforça um caminho totalmente oposto ao sentido polifônico e poliracional da expressividade desse último. Não parte do pressuposto da dialogicidade e trocas entre as experiências de filosoficidade, mas sim da centralidade de um tronco cultural que se transplanta às outras culturas.

Por meio disso, a inculturação filosófica é uma forma, menos óbvia, de reprodução da dinâmica fincada em um *logos* de pretensão universalista. Sob todos os aspectos, a consequência termina por ser a mesma em relação à produção da Filosofia fora do eixo canônico: se identifica as outras filosofias como continuadoras de uma tradição (a ocidental), legitimando-as como filosóficas, está ao mesmo tempo negando a possibilidade de uma polifonia do *logos*; se as deslegitima por não se adequarem ao “núcleo e forma” da suposta racionalidade de caráter universal, também nega a possibilidade e hipótese polifônica.

Não se trataria, então, de admitir uma forma do logos como canônica, quer dizer, como ponto referencial absoluto para discernir o filosófico, porém se trataria, pelo contrário, de correr o risco de colocar em jogo inclusive essa estrutura fundamental de racionalidade que herdamos da tradição (ocidental) e de ensaiar a experiência do filosófico como um campo de (possíveis) sentidos logicamente aberto e indefinido. (FORNET-BENTANCOURT, 1994, p.33-34).

É tendo como guia essas considerações que nos deparamos com outro grande dogma da Filosofia Abissal, a saber, a constituição de uma dualidade irreconciliável entre o universal e o particular. O tema da universalidade é um tema caro à Filosofia Abissal. Para a comunidade epistêmica filosófica dessa tradição, a universalidade é uma característica indissociável do pensamento filosófico da modernidade. A tradição da ciência moderna, que foi anteriormente destacada, gestou um modelo matemático do mundo e ciência que legitimava a busca do conhecimento verdadeiro associado ao pressuposto de sua validade universal. Isso repercutiu no entendimento de que a universalidade do conhecimento era um tipo de atributo natural da ciência moderna e da Filosofia, oriundo dos métodos e práticas de produção do conhecimento.

O próprio termo “universal” deriva da expressão *unum in diversis*³⁶ que indica aquilo que caracteriza a unificação de uma diversidade. Temas como “o problema dos universais,” de grande repercussão na tradição filosófica ocidental na Idade Média, tomam por base o mesmo princípio de universalidade. Seja na visão platônica, onde os universais são as Ideias, “o ser em seu mais alto grau, isto é, as essências transcendentais das quais participam (sic) a realidade concreta”,³⁷ ou mesmo, nas tradições associadas ao aristotelismo, onde os universais representam “o conceito, que se obtém da mente por abstração³⁸”, além de não excluir quaisquer outras possibilidades elencadas pela tradição em questão, temos um ponto fulcral que subrepticamente está justaposto ao pressuposto universalista, a saber, é por meio da própria linguagem e de suas racionalidades adjacentes que a tradição ocidental anteriormente destacada conceitualiza e nomeia as coisas, os entes, o Homem etc.

Qualificando o que é único na diversidade, o que é geral em relação ao particular, sem perceber que tal processo de nomeação “não era global, e ainda menos universal”³⁹, a tradição

³⁶ Cf. REALE e ANTISERI, 2003, p.154.

³⁷ REALE e ANTISERI, loc. cit.

³⁸ REALE e ANTISERI, loc. cit.

³⁹ Cf. MIGNOLO E WALSH, 2018, p. 204.

ocidental moderna constituiu uma hegemonia que fundamentava a crença de uma subjetividade imperial. Associado a essa ideia, estava o discurso etnocêntrico da qualidade e bom uso da racionalidade inerente ao homem branco europeu e ocidental, baseando-se em uma concepção evolucionista e racializada da História. Dessa forma, como destacam Mignolo e Walsh (2018), o debate em torno dos universais está alicerçado no ideário universalista sobre a natureza do conhecimento e da filosoficidade do saber. Não é mera questão metafísica ou um problema de ordem epistemológica. Se trata, sobretudo, da formação da totalidade epistêmica que emparelhou o racismo ontológico (e a nulidade ontológica).

A questão da "totalidade do conhecimento" não é simplesmente uma questão de o que é conhecido (por exemplo, a enciclopédia). Principalmente, é uma questão de quem está em posição de saber e de persuadir a muitos de que o conhecimento é universal, não local, e que a universalidade do conhecimento é legitimada por atores e instituições que estão em posição de afirmá-lo. A totalidade do conhecimento equivale à universalidade e ambos asseguram a eurocentricidade da enunciação. (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 207, **tradução nossa**)⁴⁰

Nesse sentido, a *universalidade*, relacionando-se à filosoficidade do saber, baseia-se na dualidade de esquemas propostos nas epistemologias prevaletentes. Ela resguarda, de forma cativa, a ideia de um *particular* ou *circunstancial* como extremo oposto desse *universal*, além de desconsiderar a subjetividade e expressão da racionalidade de quem filosofa. Essas distinções são puramente consequências dos sujeitos que acreditam na universalidade de sua própria racionalidade. Ao propor um olhar crítico ao que chamou de problema da “binaridade universal- particular”, Fornet- Betancourt (1994), destaca que toda Filosofia é contextual. Isso quer dizer que o pressuposto de *universalidade*, adotado pela tradição ocidental da Filosofia, apresenta como viés epistêmico uma base monocultural constituída como diferença entre o que é *universal* e o que é *particular*. O grande problema desse pressuposto é instituir como único *universo* válido e, conseqüentemente, como elemento comparativo e hierárquico, um lugar epistêmico desvinculado do contexto e da historicidade. Grosfoguel (2010) resume de forma

⁴⁰ “The question of “the totality of knowledge” is not simply a question of what is known (for example, the encyclopedia). Mainly, it is a question of who is in a position to know, and to persuade the many that knowledge is universal, not local, and that the universality of knowledge is legitimized by actors and institutions that are in a position to assert it. The totality of knowledge is tantamount to universality, and both secure the Eurocentricity of the enunciation.” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 207.)

pontual essa concepção, e caracteriza esse exercício de crença na possibilidade de ocupar um “não-lugar” no mundo como mito ocidental:

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnicoracial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

Essa *universalidade* abstrata não considera os contextos culturais e o lugar social de cada sujeito nas culturas. Oblitera que cada contexto é parte integrante de multiversos, ou seja, pluriversal. Não é uma recusa à ideia de universalidade como princípio filosófico. Trata-se de inverter o fundamento do sentido da *universalidade*, desconstruindo o contraponto ao *particular*, ressaltando a historicidade dos modelos de racionalidade, sejam eles enraizados nos solos epistêmicos europeus, africanos, americanos etc. Assim, evidencia-se uma guinada no próprio entendimento da Filosofia: de abissal para contextual.

Entender a Filosofia como contextual é colocar em movimento o exercício da crítica ao logos universal e monocultural do colonialismo/colonialidade, rompendo com o fundamento do tronco normativo único. Fornet Betancourt (2003, p. 305) entende que pensar a Filosofia como contextual é refutar a ideia da diferença entre o universal e o particular, e dessa forma, questionar a ideia da universalidade como “uma ordem com limites definidos e, portanto, excludentes; seu processo de cristalização de fronteiras de um universo cultural, o ocidental”. A crítica não repousa no sentido da *universalidade* ou na pretensão de alcançá-la, mas na lógica excludente e na construção da ordem disciplinatória que tal modelo historicamente reproduziu.

O que o autor supracitado nomeia como “tronco” refere-se ao contexto histórico e cultural presente em cada solo ou matriz sapiencial. Diz respeito ao reconhecimento da polifonia do logos e, dessa forma, da pluriversalidade ontológica. Ou seja, não há apenas um universal ou o universal. Todos os solos epistêmicos do mundo, ou seja, todos os troncos culturais existentes, se projetam como *universais*. É preciso contrastar e integrar a diversidade do mundo no seu próprio ou particular. Esse “próprio” ou “tronco”, “é a referência primeira, enquanto universo concreto de vida e de pensamento, para dizer o próprio.” (BETANCOURT, 1994, p. 35). É uma necessidade que se constrói a partir do reconhecimento da razão como

marca indelével da experiência humana na terra, mas a forma como se apresenta está enraizada em cada tronco cultural, sendo, portanto, diversa em suas apresentações.

A experiência da razão na humanidade é polifônica e, portanto, a experiência de cada tronco, de cada *logos* é um universal. Por meio disso, invertendo-se a lógica da universalidade monocultural, Raul Fornet - Betancourt (1994, p.35) considera que não há uma dualidade entre particular e universal, ou mesmo uma universalidade como proposta no modelo monocultural de racionalidade. Trata-se de considerar cada tronco como uma matriz de universalidades históricas. “Tudo dependerá, então, de se essas universalidades se capacitam para o encontro solidário entre si, ou não”. Por meio desses pressupostos, é imprescindível reconhecer que defender uma ideia de universalidade da Filosofia no modelo eurocêntrico é reforçar a continuidade dos domínios epistemológicos eurocentrados e monolíticos, tanto do que é considerado filosófico (o enunciado) como a autoridade da comunidade epistêmico filosófica ocidental (a enunciação). Daí, pois, a desocidentalização e a crítica ao monumento da universalidade ser condição imperativa para projetarmos nossos anseios em uma perspectiva decolonial na Filosofia.

A Filosofia Intercultural como imagem decolonial da Filosofia

A ideia de universalidade e totalidade epistêmica apresentada pela tradição da modernidade ocidental respaldava-se por meio de uma relação dialética excludente, o que implicaria na negação da polifonia do *logos*. Essa relação hierarquicamente desigual, quando se manifesta a partir do solo sul-americano, por exemplo, foi demarcada por um *logos* inculturado. A inculturação filosófica, como foi destacado, mesmo sendo ambientada e historicamente situada, ainda não consegue romper com o império cognitivo e a totalidade epistêmica eurocentrada. Não é suficientemente crítica ao ponto de construir novos enunciados ou introduzir conhecimentos exilados.

Para que haja a abertura dialógica da experiência filosófica, amparada pelos pressupostos críticos decoloniais construídos até o momento, podemos destacar o programa da

“Filosofia Intercultural⁴¹” defendida por Raul-Fornet-Betancourt (1994), como uma saída ou alternativa para compor um cenário filosófico pluriversal.

De acordo com Raúl-Fornet Betancourt, há a necessidade de refundar o universal como universais concretos, visto que cada universo específico é um mundo. Pois, a Filosofia Intercultural não recusa a universalidade, mas recoloca a questão mediante o imperativo da comunicação. Nesse sentido, a noção do “dizer contrastante” é fundamental. Para Fornet-Betancourt (1994) diante dos troncos como universos concretos e universalidades históricas, o “dizer contrastante” expressa um dizer que promove uma Filosofia “aberta”, que se organiza em torno do polidiálogo e do encontro profícuo de tradições e racionalidades enraizadas no mundo.

O “dizer contrastante” expressa um dizer que, a partir da noção de seu próprio universo concreto, refletiria a retomada da relação dialógica e de aprendizagem entre os troncos filosóficos. Uma atividade relacional, em que não haveria eixos fundantes e da qual emergiriam novos postulados teóricos que modificariam radicalmente a forma como avaliamos e nos relacionamos com as outras tradições ou troncos culturais.

Concretamente, enxertar o mundo no próprio tronco significa, para o *quefazer* filosófico, repensar não somente a compreensão da filosofia com a qual costumeiramente trabalhamos, mas, também repropor nossa maneira de entender a relação com a tradição ocidental da filosofia ou com a filosofia que cresceu dentro da tradição da cultura do ocidente. Requer, [...] um exercício de revisão autocrítica e de nova reinstalação teórica. Este processo de aprendizagem supõe, logicamente, a disposição a ‘re-definir’ a filosofia, quer dizer, liberá-la da definição monocultural que ainda pesa sobre ela ou, pelo menos, de não elevar essa definição ocidental à categoria de paradigma universalmente normativo. (BETANCOURT, 1994, p. 36).

É uma espécie de polidiálogo entre identidades historicizadas, sem a presença da velha relação colonial que hierarquiza o conhecimento. A noção de polidiálogo é fulcral nesse debate, pois reforça o “polílogo” como estreitamente imbricado ao fazer filosófico. Para Ramose (2011,

⁴¹ Como anteriormente destacado, a interculturalidade como método ou diretiva epistêmica não é exclusividade da Filosofia. Como destaque de organizações acadêmicas podemos citar a fundação em 1992, da “Society of Intercultural Philosophy” (SIP) fundada pelo professor Ram Adhar Mall em Colônia, Alemanha. Junto com ele, três outros grandes pensadores, Raul Fornet-Betancourt, Raimon Panikkar e Franz M. Wimmer, são destaques no cenário mundial como promovedores da orientação intercultural no campo filosófico. CF. IN: GEORGE, 2014, p. 54.

p. 11), o polidiálogo é a realização da pluriversalidade do ser, pois “a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas num dado ponto do tempo”. O polidiálogo ou polílogos, como destaca George (2014), é muito mais condizente do que o diálogo, pois pressupõe muitos e não apenas dois envolvidos, uma vez que, na etimologia da palavra *diálogo*, *o di* não diz respeito a dois, significa "através" / "no meio".⁴²

Nesse ponto, é importante destacar que a ênfase feita às relações hierárquicas de conhecimento e de filosoficidade aqui apresentadas, não parte do pressuposto de que não houve ou não há produções dissidentes aos modelos orquestrados. Quando destacamos tais aspectos, partimos de um modelo geral que se reproduz nos espaços de poder privilegiados e normativos, e que se apresenta como fonte original do conhecimento, mas obviamente concordamos que nada é inculturação ou epistemicídio absoluto.

A Filosofia Intercultural propõe, como pressuposto epistemológico para essa abertura dialética, um esforço centrado na comunicação e no exercício da tradução. A “tradução”, no sentido aqui entendido, sinaliza o mútuo olhar entre os universos concretos, traduzindo-se uns aos outros, formulando uma outra imagem de universalidade configurada por meio das referências sapienciais próprias em interesse comunicativo, o cultivo do polidiálogo. É por meio dessa tradução e do polidiálogo que toda cultura evidencia que não pode se sobrepor ao resto do mundo ou mesmo, se tornar o parâmetro central de si mesma, ou das outridades.

O tema da interculturalidade⁴³ é um tema rico e profícuo em diversas áreas do conhecimento. Antes de seguirmos analisando como a Filosofia Intercultural pode ser uma potência criativa e desconstrutiva de uma Filosofia Abissal, é preciso qualificar o sentido mais próximo possível dos nossos anseios. O conceito de interculturalidade, em acordo com o programa da Filosofia Intercultural de Raúl -Fornet Betancourt, sempre conserva um sentido de inquietude e aproximação. Essa lógica desponta como desafiadora, se nos mantivermos fixados na lógica eurocentrada da modernidade.

⁴² Cf.: GEORGE, E. Interculturality: Some Philosophical Musings. What is intercultural philosophy?, 2014, p. 57.

⁴³ É imprescindível destacar que o tema da interculturalidade é riquíssimo em debates e teorias na América latina, de forma geral. Mas, principalmente, é identificado um intenso período de discussões, apropriações, assim como modelagens desse termo em conjunto com o florescimento de uma perspectiva pedagógica intercultural direcionada à educação escolar dos povos originários do continente durante a década de 70. (Cf. CANDAU, 2017, p. 146)

Para o autor, é sempre difícil definir um termo ou conceito, sem recair em esquematismos limitadores, em uma proposta de epistemologia que reproduz a teoria do conhecimento moderna, assim como objetiva o que é conhecido. Porém, podemos nos aproximar. A interculturalidade é um campo de possibilidades hermenêuticas. Se aproximar do seu entorno, sinaliza em conformidade com o autor, situá-la no mundo e nos sujeitos que disputam os anseios pelas configurações do presente. A ideia de interculturalidade se avizinha da diversidade, do polifônico e do polidiálogo, que supõem processos de abertura polilógica para as outridades. É necessário o movimento no sentido da tradução, como anteriormente descrito nesta tese. E, por meio disso, a interculturalidade reivindica a polifonia epistêmica do *logos* filosófico para todas as culturas e uma Filosofia *a posteriori*, isso quer dizer, oriunda do atravessamento dialógico entres as culturas.

Olhando para a configuração da própria América Latina, a interculturalidade desponta como um imperativo mais próximo de nossa diversidade, pois supera outras posições que não são suficientes como modelos explicativos e pressuposto teóricos como o multiculturalismo⁴⁴, por exemplo. A interculturalidade supõe diálogo, é marcadamente pontuada pela diferença e abertura para a outridade, ao contraste e horizontes de contradição. Observa-se, no pensamento do autor, o sentido do imperativo da interculturalidade pois, é por meio dessa última propositiva teórica que é possível superar a condição da inculturação, que em determinado aspecto, sufoca o diálogo. Em outros termos, somente o imperativo intercultural como aposta ética e política pode promover a liberação da palavra e do polidiálogo entre as culturas e seus universos concretos.

Nesse sentido, não é possível pensar a interculturalidade, em Fernet – Betancourt, sem posicioná-la ao lado de toda ferramenta de crítica de superação do status monoracional e do modelo monolítico de universalidade. De fato, como conceito rizomático, o intercultural, assim compreendido, é ponto fulcral em um programa para o reencontro e reconhecimento do pluriversal presente no solo de todos os continentes.

⁴⁴ A multiculturalidade pode ser entendida como o convívio de diversas culturas ou mesmo a representação da sociodiversidade humana. Ela basicamente se diferencia da interculturalidade pois, a primeira sinaliza à interação na qual há justaposição das culturas, e a última, “a deliberada inter-relação entre diferentes culturas.” (Cf. CANDAU, 2003, p. 3)

Isso traz à baila as contextualidades. As contextualidades, como define Fonet Betancourt, fazem parte da trama intercultural, pois, rompem com o jogo abstrato do lugar vazio ou não lugar, e operam no desejo de “mundanizar” a Filosofia. As contextualidades são situacionais, pois não tratam “apenas sobre o lugar ou o lugar onde as pessoas estão, mas também da experiência que faz - tanto no sentido ativo do que ‘põe em ação’ quanto no sentido passivo do que ‘acontece’ com ela - em seus respectivos contextos” (FORNET-BETANCOURT, 2006, p.14).

(...) eu diria que para melhorar as condições para o exercício da interculturalidade muito depende de aprendermos a propor e realizar a comunicação com os outros e outras como um diálogo de, sobre e entre as situações humanas, e não como uma troca de ideias abstratas destinada a embelezar a liturgia ou o culto ao pensamento desrealizante. (FORNET-BETANCOURT, 2006, p.14. **tradução nossa**⁴⁵).

É por meio do reconhecimento das contextualidades que se pode advogar que a aproximação do intercultural passa por não restringir sua esfera conceitual aos aspectos disciplinares, uma vez que a formação e ordenamento do conhecimento em estruturas disciplinares ainda se organiza dentro da lógica tradicionalmente comprometida com o estabelecimento de fronteiras e a redução disciplinar em termos de objeto de estudo. Isso implicaria em uma aproximação perigosa da lógica ocidental que resguarda o dualismo entre o sujeito que conhece (e define) e o objeto a ser conhecido.

Por essa denominação e supondo que a perspectiva intercultural busca estabelecer uma relação imbricada pela pertença dos sujeitos às contextualidades, ao modo de vida e práticas culturais, recusamos a dualidade do conhecimento que localiza o “fora”, em um outro plano em relação ao sujeito que define. Para Fonet-Betancourt (2004, p.10), definir o intercultural nesses moldes, “(...) nos impediria de ver um aspecto central do intercultural, a saber, que é uma qualidade que está dentro e não fora da vida que levamos”. Essa forma de se aproximar dos sentidos do intercultural reconfigura nossa maneira de entender a nós mesmos, “como sujeitos implícitos e não como objetos observados”.

⁴⁵ “(...) diría que en vistas a mejorar las condiciones para el ejercicio de la interculturalidade mucho depende de si aprendemos a plantear y a llevar a cabo la comunicación con los otros y las otras como un diálogo de, sobre y entre situaciones de lo humano, y no como un intercambio de ideas abstractas orientado a embellecer la liturgia o culto del pensamiento desrealizante. (FORNET-BETANCOURT, 2006, p.14)

Ora, se não faz sentido falar do intercultural por modelos monoculturais, precisamos tomar como necessário um modelo dialógico que respeite a polifonia dos sentidos, dos sujeitos envolvidos e tenha como base o *dizer contrastante*. Embora, ainda tenhamos como modelo e prática a tradição ocidental, é um imperativo reaprender a pensar sob o espectro de outras lógicas. Se a “interculturalidade” não responde por apenas uma experiência de sentidos apriorística do sujeito, exatamente por suas próprias características que recusam definições monolíticas, buscamos nos aproximar, a partir de nossos solos sapienciais e nossos contextos, projetando as perspectivas como janelas criativas que representam nosso próprio esforço de uma abordagem intercultural como projeto político, epistêmico e cultural.

Dessa forma, a interculturalidade em que amparamos nossos desdobramentos teóricos, é fortemente associada à práxis libertadora da formação de professores e professoras, dos estudantes da educação básica, enfim, da educação como campo de luta e máquina de guerra desejante. Como projeto político e epistêmico, a interculturalidade perpassa a destituição do poder monolítico da razão ocidental, fortificando o polidiálogo e investindo nas críticas às assimetrias de poder. Como projeto cultural, a interculturalidade aponta para a vivência e experiência profunda de nossos solos sapienciais compartilhados por contextualidades diversas, projetando-se na alteridade e pluriversalidade do mundo.

Por esses pressupostos, a relação entre a interculturalidade e a Filosofia aparece no trabalho de Raúl Fonet-Betancourt (2006) como condição libertadora do quefazer filosófico. Segundo o autor, o desfecho central da maior parte da Filosofia ocidental, mesmo em suas nuances mais críticas, é um cenário de razões absolutas ou raciocínios apodícticos.

A interculturalidade supõe diversidade e diferença, diálogo e contraste, que por sua vez supõem processos de abertura, indefinição e até contradição. Mas é justamente esse horizonte que esconde a cultura das (supostas) evidências. Em sentido estrito, onde reina a evidência não há necessidade de discurso ou argumentação (FORNET-BETANCOURT, 2006, p.12, tradução nossa)⁴⁶

⁴⁶ “Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción. Pero éste es precisamente el horizonte que oculta la cultura de las (supuestas) evidencias. En sentido estricto allí donde reina la evidencia no se da siquiera la necesidad del discurso o de la argumentación.” (FORNET-BETANCOURT, 2006, p.12)

Nesse sentido, o trabalho de crítica e mundanização das formas de pensar é característica fundante da perspectiva intercultural e necessário à libertação do quefazer filosófico. Para qualificar um “giro” intercultural no pensamento filosófico é preciso descaracterizar o conceito de ser humano como um dado transcendente do pensamento ou mesmo, como uma abstração ideal. A “condição humana” que se propõe falar sobre todos, a partir de lugar nenhum, na verdade não passa de um exercício de desprezo pelo sujeito concreto. Assim, o pressuposto intercultural trata-se de um qualitativo do exercício da prática filosófica que promove a encarnação do humano, em suas contextualidades, rebelando-se contra a razão entronada que se apresenta para além do humano e como supracultural. Essa última, que se destacou como mecanismo central na configuração do império cognitivo da modernidade, “não é apenas um fim ordenador. É também, e talvez acima de tudo, um princípio subordinador; e, pelo mesmo motivo, aniquilador de diferenças.” (FORNET-BETANCOURT, 2006, p.15).

Sem esses pressupostos, sem uma crítica e rebelião qualificada ao império cognitivo da razão ocidental absolutizada, não é possível pensar interculturalmente. Mesmo que o cenário crítico desenvolvido pela Filosofia Pós-Estruturalista ou mesmo, pelos Estudos da Crítica Cultural e Pós-Colonial, tenha avançado nesse sentido, é preciso que tais críticas sejam impulsionadas por uma Filosofia Intercultural, imersa no objetivo de instaurar uma crítica da crítica, atravessada pelo pressuposto da prática dialógica das razões e seus respectivos contextos culturais, superando qualquer tentativa de transplantar a perspectiva intercultural para o caldo das teorias do relativismo cultural⁴⁷.

O ponto principal, nesse sentido, é que a interculturalidade, tomada como pressuposto para uma revisão da Filosofia dominante, é sobretudo uma proposta de abertura dialógica, situada no dizer contrastante e nas contextualidades dos sujeitos envolvidos. Esse diálogo não termina somente no encontro comunicante entre os universos concretos, é prioritariamente a busca de relação com as outridades, por isso, o diálogo é sempre relacional e produz o esforço da tradução. A interculturalidade é ponto de partida para a abertura da Filosofia a outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), assim como, para um pensar respectivo⁴⁸.

⁴⁷ É preciso destacar que a maioria das teorias relativistas se posicionam como extremo oposto da tentativa do universalismo. De forma geral, o relativismo cultural absolutiza diferenças e enclausura as culturas em si mesmas, sem abertura dialógica.

⁴⁸ A ideia de pensar respectivo é inspirada na obra do filósofo, Xavier Zubiri (1898-1983).

Adequando-se aos seus propósitos, o pensamento respectivo seria o alicerce para transgredir o pensamento e racionalidade centrados na relação sujeito e objeto, que, além de objetificar o outro, não avança na compreensão relacional das outridades. Nesse sentido, o conceito zubiriano compreende o real como algo “relativo a”. O real sempre é possível na medida em que se relaciona com outros modos da realidade. O pensamento respectivo pressupõe o exercício da relação dialética-dialógica, assim, não é o pensamento que pensa sozinho, que intenta conhecer o outro, ao contrário, o pensar respectivo busca conhecer com o outro. (FORNET-BETANCOURT, 2006).

A respectividade, como abertura formal do real, indicaria assim a necessidade de afirmar a relação interna do modo de realidade em que estamos - ponhamos aqui o caso da nossa própria cultura - com os outros modos de realidade. Daí resulta um movimento intelectual que supera o relativismo, na medida em que uma possibilidade formal de ordenamento não totalitário do real é assegurada pela respectividade: a totalização; e certamente no sentido estrito de dinâmica interrelacional descentralizada. (...) A respectividade afirma a pluralidade da realidade, mas sem abandoná-la ao isolamento-que é, em suma, a raiz do relativismo-, mas abrindo o espaço formal para pensar sobre sua conexão substancial. (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 31, tradução nossa⁴⁹)

É o pensamento que está intimamente atravessado pelo recrudescimento do relacionamento entre culturas. Não como mundos isoladas entre si, mas pelo cultivo contínuo dos espaços da memória cultural e da abertura do espaço/tempo para o mundo das outridades e diferenças em tecido intercontextual. O giro intercultural na Filosofia, é preciso ressaltar, não se trata de uma defesa ingênua de qualquer purismo ou viés romantizado das culturas, principalmente as culturas que são alijadas dos espaços de poder.

Trata-se de entender que toda cultura carrega ambivalências e contradições, assim como interesses em disputa e espaços das memórias. Sobretudo, é perceber que a interculturalidade filosófica é um projeto que visa enriquecer o viés filosófico por meio da interculturalidade crítica, que reconhece cada contexto e universo concreto de culturas como visões de mundo que

⁴⁹ “Respectividad, como formal apertura de lo real, indicaría así la necesidad de afirmar la interna relación del modo de realidad en el que se está -pongamos aquí el caso de la cultura propia- con los otros modos de realidad. De donde resulta un movimiento intelectual superador del relativismo, en cuanto que queda asegurada por la respectividad una posibilidad formal de ordenamiento no totalitario de lo real: la totalización; y por cierto en el sentido estricto de descentrada dinámica interrelacional. (...) La respectividad afirma la pluriversión de la realidad, pero sin abandonarla al aislamiento -que es, en definitiva, la raíz del relativismo-, sino abriendo el espacio formal para pensar su substancial conexión.” (FORNET-BETANCOURT, 2001, p. 31).

“têm algo a dizer a todos” e, diante disso, as culturas não são as soluções, mas o caminho para que se estabeleçam “estratégias de vida comum para todos”. (FORNET-BETANCOURT, 1998, p. 4).

Diante disso, a reorientação intercultural atua como instrumento desconstrutor e descentralizador na própria percepção de quem é o “filósofo ou filósofa profissional”. Isso é fundamental quando tratamos de racionalidades e mundos concretos, pois a premissa da relação dialógica das culturas é mediada pela diversidade das pessoas envolvidas, a diversidade presente em seus contextos e mundos situacionais em que vivem como seres humanos. A tradição herdada pela Filosofia abissal, por muito tempo, advogou que a legitimidade de qualquer produção que aspire determinada filosoficidade, assim como a própria imagem da Filosofia, deveriam ser intermediadas pelos rigores, códigos e modelos oriundos dos centros profissionais da Filosofia, em sua maioria, as Universidades e centros de formação institucionalizados. Isso termina por reproduzir um viés exclusivista e discriminatório na atividade filosófica, de forma geral, pois acentua como unicamente filosófico o que é produzido dentro dos parâmetros das instituições, igualando, arriscadamente, filosoficidade à institucionalidade.

Nesse sentido, seria um contrassenso da Filosofia Intercultural defender a desocidentalização da razão filosófica, se não colocasse em questionamento uma padronização do saber filosófico em termos ocidentais e monoculturais. Assim, é preciso questionar a exclusividade do filósofo ou filósofa profissional, no sentido de que a interculturalidade crítica reconhece as contextualidades, as diversidades situacionais e, dessa forma, reconhece que existem manifestações filosóficas que fogem ao regramento ocidental (principalmente a tradição oral) e que não ocorrem dentro dos espaços formais e institucionais das academias.

A reprodução acrítica de processos eurocêntricos de validação de conhecimento resulta no predomínio das epistemologias ocidentais dentro das instituições validadas por essas mesmas. Em geral, forma-se um esquema bem articulado em que um grupo privilegiado de pesquisadores, com interesses específicos, opera nos processos de validação e certificação dos conhecimentos produzidos. Patrícia Hills Collins (2019), ao relatar a experiência de produção do conhecimento de epistemologias feministas nos Estados Unidos, destaca algo que pode ser

associado ao contexto da produção filosófica e ao processo de formação de professores e professoras de Filosofia no Brasil.

Segundo Hills (2019), há ao menos dois critérios políticos fundamentais que determinam a validação do conhecimento na academia norte-americana. Em primeiro lugar, quando determinada formulação é apresentada como possível verdade, ela é submetida ao julgo de especialistas das áreas que, invariavelmente estão socialmente situados em várias intersecções de gênero, sexualidade, raça e classe social; em segundo lugar, cada comunidade epistêmica termina por se guiar por regras consuetudinárias existentes na cultura acadêmica americana, e isso significa que comunidades acadêmicas que questionam o *status quo* das crenças majoritárias por muito tempo difundidas na sociedade como um todo, terminam por receber menor crédito e legitimidade nos espaços oficiais das academias.

Podemos trazer o questionamento e as características citadas pela pesquisadora Patrícia Hills (2019) para o cenário da formação filosófica brasileira. Um estudo produzido pelo professor Fernando de Sá Moreira (2019), reforça a limitação da circulação de pesquisas que evidenciam outridades epistemológicas fora da Filosofia Ocidental eurocêntrica. Direcionando o olhar para o cenário da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, por meio da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações⁵⁰, Moreira considera os anos de 1987-2018 e, por meio de uma busca por diversos termos relacionados ao tema “negro”, “negritude”, “racial”, “Filosofia Africana”, entre outros, tenta estabelecer uma amostra significativa de teses e dissertações nos programas de Pós-Graduação em Filosofia.

As conclusões do professor, apesar de não serem um dado exato e absoluto, oferecem-nos uma amostra estatística e reforçam os indícios daquilo que qualquer estudante de Filosofia pode registrar empiricamente em sua trajetória, a saber, é difícil conseguir aprovações e orientações na pós-graduação com temas fora do eixo da Filosofia Ocidental. Aprofundaremos mais adiante esse aspecto, no capítulo sobre formação de professores e professoras de Filosofia. Contudo, é digno de nota que, em um país acentuadamente marcado pelo racismo institucional e por sequelas do sistema escravocrata que se desenvolveu ao logo do processo colonial, tenhamos um número tão baixo de produções sobre o tema na pós-graduação *stricto sensu* na área da Filosofia. Claro, que questões de escolha pessoal influenciam, mas sobretudo é

⁵⁰ Cf. IN: CTD: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

importante frisar que, igualmente ponderável, é o raciocínio de que por trás dessa ausência, pode haver uma seletividade racialmente orientada aos temas que são próprios da História da Filosofia, assim como aos seus autores e autoras.

Abordagens da negritude totalizarem apenas pouco mais de 0,5% do conjunto dos trabalhos da área, no contexto histórico e social dos PPGs de filosofia em nosso país, deveria nos causar espanto. É um número incrivelmente baixo. Devo ressaltar que esse percentual está ainda usando critérios bastante generosos na inclusão de teses e dissertações no rol dos estudos filosóficos negros. A quase inexistência de trabalhos sobre temáticas negras fornece, a meu ver, um forte indício da vigência de uma forma de racismo epistemológico ou acadêmico em nosso país, do qual parece emergir um silêncio inconcebível para uma temática tão central e tão própria de nosso debate nacional. (MOREIRA, 2019, p. 320).

Por meio disso, outridades anteriormente rejeitadas ou lidas sob as lentes monoculturais e etnocêntricas, especialmente aqui referindo-se à Filosofia, emergem como potências filosóficas situadas e ancoradas na pluralidade polifônica de tradições presentes em nosso continente. Em outros termos, isso quer dizer reescrever uma história da Filosofia ibero-americana que rejeite como ponto fundacional a perspectiva de historiar o movimento e dinâmica da transplantação, recepção e adaptação das correntes filosóficas norte-americanas-eurocêntricas, do branco, cristão e masculino para o nosso continente. Insistir nesse ponto é importante, pois não se trata de situar a América como local de continuidade e dependência de um tipo de Filosofia que ainda resguarda suas origens na imagem mítica grega. Mas, ao contrário, postulá-la como local e fonte de um pensamento original e próprio, tal como a Filosofia grega também o é.

Assim, sem complexos eurocêntricos, mas tampouco com desejos antiocidentais, tratar-se-ia, neste segundo momento, de manifestar a riqueza latente em nossa plural substância cultural e de ir fazendo lugar, junto à legítima voz europeia-ocidental, a outras vozes presentes em nosso continente: a voz náhuatl, a voz tupi-guarani, a voz aymara, a voz ou vozes afro-americanos, etc. (BETANCOURT, 1994, p. 47)

Por meio disso, a experiência filosófica aqui defendida ultrapassa os monólogos e estabelece uma busca e ampliação das fontes e do contraste solidário. Por ampliação das fontes, delimitamos que é necessário instituir novos e outros aportes metodológicos, não somente

restritos aos e viabilizados pelos critérios ocidentais, assim como outras fontes transmissoras de pensamento, como a oralidade, os cantos, a literatura, pinturas, dentre outras. Eventualmente, com tal procedimento de pesquisa e orientação, se pode efetivamente caminhar com passos largos em busca de uma Filosofia intercultural. O contraste solidário garante uma proximidade com outras vozes, a ampliação do leque dos sujeitos que falam e das “formas de expressão que nos interpelam desde o passado e o presente, da experiência histórico-cultural dos povos indígenas e afro-americanos de nosso continente.” (BETANCOURT, 1994, p. 47).

É preciso salientar que tais aspectos não devem ser entendidos como uma espécie de “Filosofia comparada”, onde existe a Filosofia com a qual e a partir da qual outra Filosofia se compara. Insistir nesse aspecto, é recair no equívoco de estabelecer centros, origens uníssonas da Filosofia, por meio de uma espécie de dismantelamento reducionista do outro. Nem tão pouco, parte-se de uma postura de busca por um “estado nulo da colonialidade” (WALSH, 2013, p. 25). O que se pressupõe é que o contraste solidário marque uma distinção de natureza epistêmica e interaja em uma rede solidária e dialógica de centros de saber. (ROSA, 2019, p.27)

O que é decisivo no projeto de uma Filosofia intercultural, tal como proposto por Betancourt, é a reorientação do filosofar. Nessa reorientação, o filósofo cubano defende que é preciso revisar, por meio de um processo aberto, dinâmico e contínuo, as relações estabelecidas entre os solos sapienciais da Filosofia. Não é uma defesa do abandono da universalidade comunicante, mas a defesa da atividade transformadora na razão, incorporando as outridades como possibilidades perspectivas da História e pluriversos filosóficos, com o desejo de promover o encontro com o outro. Assim, a atividade relacional não ocorre por meio de uma perspectiva autocentrada, mas, a partir de meu *locus* sapiencial, estabeleço pontes de intercomunicação. Nesse sentido, parte-se de seu tronco cultural e da situação histórica do encontro com outridades, mas recusa-se a absolutização do seu próprio tronco como pressuposto etnocêntrico. É a partir do tronco cultural próprio que nós nos abrimos ao atravessamento intercomunicativo com o outro, enriquecendo-nos a partir do outro e construindo um universo comum.

(...)longe de fragmentar a diversidade cultural em uma multiplicidade desconectada de culturas que detêm e mantêm suas tradições de origem como se fossem um título de propriedade privada, a interculturalidade propõe caminhar para uma universalidade que comunica e protege sem reduzir ou excluir porque é processo indefinido de crescimento e acompanhamento

mútuo. A diversidade cultural é, portanto, para a interculturalidade, uma exigência de diálogo e abertura, uma exigência de acolhimento e partilha do “próprio” com o outro para redimensioná-lo em comum. Como caminho para uma nova forma de ser universal, a interculturalidade dá, em uma palavra, uma direção à diversidade cultural que caracteriza a consciência de nosso tempo. (BETANCOURT, 2006, p.29, **tradução nossa**⁵¹)

Por meio do reconhecimento das contextualidades e do reconhecimento cultural de cada tronco filosófico, temos uma possibilidade concreta de reverter a racionalidade filosófica imperiosa. Embora cada racionalidade filosófica e sua tradição particular possa representar um anteparo para o diálogo, por causa da diferença histórica de cada tronco, podemos modificar os termos desse encontro para uma afirmação do direito de possuir sua própria cosmovisão no mundo. Isso coloca em perspectiva os termos da Filosofia Abissal: ao invés de inculturar e sobrepor sua razão, se escolhe a comunicação a partir de si e com o outro. Para Betancourt (2006, p. 4), no diálogo filosófico intercultural, as filosofias não falam apenas sobre *o outro*, objetificando a existência das alteridades sapienciais, pois esse tipo de relação reduz e incorpora *o outro*, sem o reconhecimento de sua cosmovisão. O diálogo intercultural opta, acima de tudo, por comunicar-se *com e a partir* de suas diferenças históricas.

Decididamente, como projeto de transformação da Filosofia, a Filosofia intercultural reconhece no *outro* igual fonte de sentido, originalidade e potência interpelativa ao mundo. A interpelação, nesse processo dialógico entre troncos, é uma possibilidade e alternativa do próprio discurso, que confronta cada tronco, a partir de seu contexto, com alternativas discursivas que se colocam ao lado da natureza parcial do seu próprio discurso. É uma forma de reperspectivizar sua própria perspectiva, levando a repensar o modo como se relaciona com o próprio entendimento do mundo, pois o *outro*, aquele que não sou eu, é “sujeito histórico da vida e do pensamento, nunca é constitucional ou reconstruível” a partir da minha posição no mundo. (BETANCOURT, 2006, p. 6).

⁵¹ “en consecuencia, de fragmentar la diversidad cultural en una multiplicidad desconectada de culturas que detienen y detentan sus tradiciones de origen como si éstas fuesen un título de propiedad privada, la interculturalidad propone caminar hacia una universalidad que comunica y protege sin reducir ni excluir porque es un proceso abierto e indefinido de mutuo crecimiento y acompañamiento. Diversidad cultural es así, para la interculturalidad, exigencia de diálogo y de apertura, exigencia de acogida y de compartir lo “propio” con el otro para redimensionarlo en común. BETANCOURT, 2006, p. 29.

Como projeto de transformação, a Filosofia Intercultural não é um novo ramo da Filosofia. Pelo contrário, o desenvolvimento da interculturalidade filosófica é a própria expressão do sentido de filosofar. Quando nos deparamos com o sentido da experiência filosófica, esta não se limita à busca histórica pela origem ou significado da palavra. E mesmo a defesa de uma origem única e exclusiva do termo, é extremamente questionável. Se sua etimologia é grega, africana ou asiática, pouco importa. É do sentido e experiência que nos envolvem ao filosofarmos, que estamos nos aproximando. “Prefixar ‘intercultural’ à Filosofia é redundante ou tautológico. Toda Filosofia é ‘intercultural’ em sua natureza. Deveria ser assim. Não existe Filosofia que não seja intercultural - e este fato precisa ser reconhecido agora.” (GEORGE, 2014, p. 53).

Entender a atividade filosófica como uma exclusividade absolutista, é negar a própria necessidade de compreensão mútua que todos necessitamos enquanto sujeitos no mundo. Qualitativos como Filosofia Alemã, Indiana, Chinesa, Nigeriana e Grega etc., obscurecem o fato de que todas essas tradições partilham e conversam entre si. Não há um habitat original da Filosofia e nem mesmo, uma “língua materna” do pensamento filosófico. “Embora as estruturas da linguagem influenciem nossa maneira de fazer Filosofia, elas não a direcionam completamente. Heráclito e Parmênides filosofaram de forma diferente na mesma língua grega (...) Lao Tzu e Confúcio (em chinês) e Arthur Schopenhauer e Hegel (em alemão).” (MALL, 2014, p. 82).

Para Ram Adhar Mall (2014, p. 83), há uma certa reserva das comunidades epistêmicas de Filosofia de todo mundo em relação ao projeto intercultural, principalmente aquelas que resguardam a tradição eurocentrada. Tal reserva se fundamenta na ideia absurda de que uma orientação intercultural na Filosofia desagregaria o próprio sentido de uma identidade filosófica. Ora, para o autor, é o uso singular, monolítico e absolutista desse termo (Filosofia) que exige uma tarefa desconstrutora e que não condiz com a experiência filosófica. Buscar uma verdade filosófica está estritamente próximo de perceber seu lugar no mundo e, nesse sentido, se recusar a colocar seu próprio pensamento e perspectiva como dado absoluto. Por isso mesmo, a insistência em uma “exclusividade filosófica”, no que se entende como tradição da Filosofia nos centros de formação de professores e mesmo nas associações de classe, está na contramão de uma visão pluralista e perspectivista da sociedade.

(...)a ideia de um desenvolvimento linear da filosofia culminando em algum único sistema filosófico ou verdade precisa ser rejeitado. Não importa se esse ponto culminante é a filosofia de René Descartes, Hegel, Husserl, Nagarjuna ou Shankara. (...) Todas essas tradições podem aprender com a crítica simpática, apreciação mútua por meio do reconhecimento de afinidades fundamentais e diferenças esclarecedoras. (...)A filosofia, então, pode se tornar uma conversa da humanidade, e não apenas uma conversa do Ocidente. (MALL, 2014, p. 82)

Essa atitude filosófica, tal como demonstra o anseio do professor Mall, demarca uma virada histórica e perspectivista no cenário filosófico que sinaliza uma demanda urgente: o projeto de uma Filosofia Intercultural é também um projeto político e ético. Por mais óbvio que isso pareça, e às vezes o óbvio precisa ser dito, não existe o anseio de um Filosofia Intercultural sem o mesmo anseio por uma política mais pluralista e pactuada com a afirmação da vida. Está interligada a uma luta contínua por práticas antirracistas, contra o patriarcado, genocídios e que desafiem a monoculturalidade de pretensões universalistas.

Se a entendermos como o “diálogo entre humanidades”, a Filosofia Intercultural se faz necessária e desafiadora, ao nos confrontar a tomar consciência da nossa própria contingência no mundo, uma vez que nenhuma cultura filosófica particular é suficientemente “inteligente” para pensar a diversidade do mundo. Se há limites nessa aproximação entre troncos culturais, sejam pela própria língua ou pela impossibilidade de habitar a existência das outridades, é preciso se acostumar com o sentido de aproximação, de abertura e de escuta. De promover o descentralismo de sua própria cultura, para possibilitar a escuta recíproca e dialógica.

Diante do outro, então, não há espaço para a reconstrução teórica do meu pensamento, mas sim para a reserva teórica de quem passa a ouvir o discurso de outra forma de pensar, e já vislumbra nessa escuta o princípio da transformação recíproca. A tarefa consistiria então em empreender a reformulação de nossos meios de conhecimento a partir da disputa das vozes da razão ou das culturas no quadro da comunicação aberta, e não pela reconstrução de teorias constituídas monoculturalmente. (BETANCOURT, 2014, p. 7, tradução nossa)⁵²

⁵² “Frente al otro no cabe entonces la reconstrucción teórica desde mi forma de pensar, sino la reserva teórica del que se pone a escuchar el discurso de otra forma de pensar, y vislumbra ya en esa escucha el comienzo de la transformación recíproca. La tarea consistiría entonces en emprender la reformulación de nuestros medios de conocimiento desde el pleito de las voces de la razón o de las culturas en el marco de la comunicación abierta, y no por la reconstrucción de teorías monoculturalmente constituídas”. (BETANCOURT, 2014, p. 7).

Pela perspectiva de um projeto político e filosófico ancorado na orientação políloga de diferenças que se universalizam, é preciso demarcar que, independentemente da orientação conceitual sobre interculturalidade ou da forma que esse projeto pode ser colocado em prática, é necessário destacar a imprescindibilidade de alguns pontos. Primeiro, toda e qualquer orientação intercultural recusa o absolutismo de uma cultura, reconhecendo que o pluralismo cultural é o que tipifica a experiência humana no mundo, o que fica ao lado do segundo ponto, a saber, toda orientação intercultural coloca sob crítica o eurocentrismo ou qualquer orientação que absolutiza sua experiência culturalmente ou que isoladamente reivindique a exclusividade da universalidade.

O diálogo intercultural não é apenas – ou principalmente – um diálogo entre os apologistas de suas culturas, que tentaram mostrar aos outros as virtudes e os valores de sua própria cultura. É, sobretudo, um diálogo entre os críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira” entre a própria cultura e a Modernidade). Não são os que simplesmente a defendem de seus inimigos, mas que primeiramente a *recriam a partir de pressupostos críticos* que se encontram em sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que se globaliza. (DUSSEL, 2016, p. 18).

E por último, incorporar em sua prática um esforço historiográfico que trate criticamente da forma como se entende o que é “História da Filosofia”, assim como da filosoficidade do que não está estritamente vinculado aos métodos da Filosofia ocidental e da legitimidade do filosofar fora dos eixos institucionais. Para Edwin Georg (2014), a orientação intercultural deve atingir outros seguimentos da expressão humana para além da Filosofia, o que demarca a própria natureza interdisciplinar da interculturalidade.

Filosófico: nesta perspectiva, nenhum sistema de filosofia pode afirmar que sozinho é universal. Vale a pena enfatizar que as origens da filosofia não estão em uma cultura, mas em três ou mais. É errado sustentar que a filosofia tem preferência por qualquer idioma, tradição ou cultura. Teológico: Nessa perspectiva, interculturalidade significa interreligiosidade. Assim, nenhuma religião pode reivindicar ou proclamar a plena posse da religiosidade ou de suas verdades. Político: sob essa visão, a interculturalidade defende uma atitude democrática pluralista. A sabedoria política não pode ser propriedade de uma parte, grupo ou ideologia. Se tais reivindicações exclusivistas são feitas na arena política, isso leva a um fundamentalismo perigoso. Pedagógica: Esta perspectiva é a mais importante, pois é responsável por implementar o

espírito da interculturalidade em todos os seus aspectos em todos os campos. (GEORGE, 2014, p. 58, **tradução nossa**)⁵³

Nesse sentido, é fundamental discutir os aspectos e alcances da orientação intercultural da Filosofia no processo de formação dos filósofos e filósofas. Pois, é no processo de formação inicial dos professores e professoras, nas universidades e centros de ensino que observamos a possibilidade de maior alcance para implementar mudanças e orientações significativas em relação ao estabelecimento da Filosofia no Brasil. Como destacam Betancourt (2004), Mall (2014) e George (2014) a crítica aos pressupostos da epistemologia dominante e eurocentrada deve ser ponto fulcral na Filosofia da Educação e no processo de ensino de Filosofia.

Uma pedagogia interculturalmente crítica deve se guiar por contínuos processos que implicam em liberação das sabedorias e epistemologias desalojadas, assim como não podemos esquecer da potência crítica dos conhecimentos, sabedorias e epistemologias de grupos e comunidades que resistem e reexistiram à relação hegemônica construída com a modernidade. Dussel nomeia essa esfera intercultural como transmodernidade. Para o autor, diante do processo de colonização do saber, em algum grau e de certa forma, todas as experiências foram afetadas pelo paradigma moderno. Porém, alguns solos sapienciais que foram renegados pelo projeto moderno eurocêntrico resistem e clamam pelo direito de propor alternativas aos ideais dominantes e concepções/ soluções para os problemas da humanidade. É nessa interseccionalidade que o movimento intercultural crítico é uma forma transmoderna de paradigma, pois:

(...) a transmodernidade reconhece a necessidade de um projeto global compartilhado contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e o colonialismo. Mas ele rejeita a universalidade das soluções, onde um define pelos outros qual é a “solução”. Universalidade, na Modernidade europeia, significava “um define pelos outros”. A transmodernidade clama por uma pluralidade de soluções, onde “muitos decidem por muitos”. A partir de diferentes tradições epistemológicas e culturais surgirão também respostas

⁵³ “Philosophical: In this perspective, no one system of philosophy can claim that it alone is universal. It is worth emphasizing that the origins of philosophy lie not in one culture but in three or more. It is wrong to hold that philosophy has a preference for any language, tradition, or culture. 2. Theological: From this perspective, interculturality means interreligiosity. Thus, no one religion can claim or proclaim the full possession of religiosity or its truths. 3. Political: Under this view, interculturality upholds a pluralistic democratic attitude. Political wisdom cannot be the possession of one party or group or ideology. If such exclusivistic claims are made in the political arena, then it leads to dangerous fundamentalism. 4. Pedagogical: This perspective is the most important one, as it is responsible for implementing the spirit of interculturality in all its aspects in all fields.” (GEORGE, 2014, p. 58).

diferentes para os mesmos problemas. O horizonte transmoderno tem como objetivo a produção de conceitos, significados e filosofias plurais, bem como de um mundo plural. (GROSFOGUEL, 2016, p. 45).

Segundo Santos (2019, p. 54), redimensionar a situação de hegemonia e protagonismo cognitivo da Filosofia abissal está relacionado à promoção do “diálogo inter-filosófico Sul-Sul (...) em condições simétricas, de vozes filosóficas insurgentes, a partir da apropriação crítico-criadora das fontes sapienciais de seus povos de origem”.

Como foi destacado até o momento, a marginalização ou exclusão dos saberes filosóficos que estão presentes em nossas tradições e diversidade cultural, seja na América Latina como conjunto ou no Brasil, coaduna-se com um modelo filosófico monocultural e imperialista. Se a Filosofia intercultural se apresenta como projeto e uma opção crítica à Filosofia abissal, nada mais acertado do que olhar para como formamos os filósofos e filósofas, uma vez que uma forma de manter vivo ou colocar em prática o projeto intercultural é por meio do questionamento da tradição, observando como o epistemicídio se apresenta nos currículos e nos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Por meio do deslocamento da tradição eurocentrada, é possível movimentá-la, é possível reivindicar e reclamar a presença do pluriverso filosófico como parte integrante do alicerce cultural, do imaginário das academias, dos centros formais de produção de conhecimento e da educação básica. Assim, objetivamos doravante trazer os desdobramentos históricos da colonialidade do saber no campo filosófico e seu desenvolvimento no imaginário nacional, assim como na formação docente de Filosofia.

Parte 2: A Filosofia Abissal na formação docente



Fonte: Decolonial AI, 2020. Disponível em: <https://incom.uab.cat/portacom/decolonial-ai-decolonial-theory-as-sociotechnical-foresight-in-artificial-intelligence/>

5. Capítulo 5 – A Filosofia Abissal no Brasil: dilemas e perspectivas na formação dos docentes

Para lançar um entendimento do complexo emaranhado de processos formativos, das continuidades e descontinuidades do que se entende pela tradição colonial da Filosofia no Brasil, é preciso se munir do sentido aberto à tentativa de contextualização. Se sua introdução formal remonta aos tempos dos primeiros jesuítas no Brasil colonial⁵⁴, a Filosofia esteve associada ao fazer pedagógico e ao ensino por meio da missão educativa da Companhia de Jesus no século XVI, no Colégio da Bahia, desde seus primórdios.

Dessa forma, qualquer tentativa de contextualização do percurso da Filosofia de tradição ocidental no Brasil, se confunde com o ato pedagógico, o desenvolvimento e repercussão da própria tradição da Filosofia Ocidental portuguesa. Expoentes como Manuel da Nóbrega, Nuno Marques Pereira e outros, deram continuidade aos temas típicos do cenário filosófico lusitano à época, conhecido como “saber de salvação⁵⁵”. Para Paim (1981), pode-se organizar três grandes ciclos que se limitam por suas prerrogativas e especificidades em relação à prática da Filosofia Ocidental no Brasil, a saber, o período colonial (que se inicia com a missão educativa da Companhia de Jesus no século XVI, no Colégio da Bahia), o período imperial (século XIX, marcado pela influência positivista) e o período republicano (século XX aos nossos dias).

Isso é significativo, pois assinala o espaço e o imaginário que são característicos do desenvolvimento e das práticas filosóficas em nosso território, ou seja, o projeto colonizador é explicitamente associado ao legado português que se constrói, assim como ao seu aspecto vinculado ao peso das instituições como a Igreja e o Estado.

Por meio disso, é imprescindível destacar que ao lançarmos um olhar sobre o desenvolvimento da Filosofia Ocidental no território nacional, não intentamos defender qualquer exclusividade da vinculação do fazer filosófico ao continente Europeu ou qualquer

⁵⁴ De acordo com Cerqueira (2011, p. 160), “A ideia de filosofia no Brasil remonta à reforma da universidade portuguesa no século XVI. (...) o ensino oficial de filosofia no Brasil Colônia se deu, ao longo de dois séculos, sob a vigência da *Ratio Studiorum*, método pedagógico da Companhia de Jesus que estabelecia o que e como ensinar”.

⁵⁵ Segundo Carvalho (2011, p. 3): “(...) trata-se de um saber que não se refere a este mundo, mas ao outro mundo, portanto, de um saber extra mundo e não intramundano”

outro, uma vez que é perfeitamente possível uma História das Filosofias dos povos originários, por exemplo, e nesse caso, o olhar e a contextualização seriam outros. Por considerar que a Filosofia que domina o processo formativo e institucional dos centros de formação de professores e professoras no Brasil é, preponderantemente, a Filosofia Ocidental eurocêntrica, introduzimos o destaque e o recorte em como tais aspectos da Filosofia Ocidental se tornaram um dispositivo monocultural no processo e itinerário formativo dos professores e professoras. Observa-se nesse sentido, a necessidade de pontuar dois recortes necessários aos nossos objetivos: primeiro, é nosso foco de análise evidenciar a colonialidade do saber na formação de professores e professoras de Filosofia no Brasil, por isso se faz necessário direcionar o olhar para como tal colonialidade se apresenta na formação do professor e professora de Filosofia. Esse objetivo exige uma breve retrospectiva histórica da implantação dos cursos de Filosofia no Brasil e de sua presença no imaginário nacional, por meio da análise investigativa de documentos normativos e curriculares, uma vez que acreditamos que aspectos centrais da colonialidade do saber se cristalizam nos currículos e nos projetos político-pedagógicos do curso em primeiro plano. Em um segundo momento, é nosso objetivo destacar como a questão da inculturação filosófica e os aspectos relacionados à oferta da Filosofia como matéria de ensino na educação básica, afetaram e estão relacionados aos aspectos históricos da colonialidade do saber /ser.

Nos interessa, para os efeitos e necessidades desta tese, identificar as mudanças no cenário e dispositivos legais no período republicano, pois a preocupação em torno de estabelecer parâmetros e definições direcionados à conformação de um projeto viável e uniforme da formação do (a) filósofo (a) profissional e, conseqüentemente, do professor (a) filósofo(a), se traduz fortemente nesses dispositivos. Buscamos compreender como tais mudanças constituíram um determinado imaginário sobre a própria história da Filosofia como saber disciplinar e sua articulação em programas de formação de docentes para à educação básica.

Estabeleceremos, como recorte fundamental, a prerrogativa da formação docente em Filosofia e as implicações na Filosofia como matéria de ensino na educação formal e

secundarista⁵⁶, tendo como ponto de partida a reestruturações curriculares iniciadas com a Revolução de 30⁵⁷. Tendo em vista esses objetivos, buscaremos evidenciar os aspectos legais do primeiro momento da formação do docente de Filosofia, tomando como pano de fundo uma análise documental das diretrizes, currículos e normativas, buscando destacar como a formação do docente para o ensino de Filosofia repercutiu na imagem do quefazer filosófico nacional e no próprio ensino de Filosofia na educação básica.

Breve histórico da Formação do docente de Filosofia no Brasil

Anteriormente ao período republicano, a Filosofia, assim como seu ensino, era tarefa das missões jesuítas no Brasil. O estilo da *Ratio studiorum* era a diretiva que pautava o ensino jesuítico e priorizava somente a estrita formação daqueles considerados dignos de tal oferta, como fazendeiros, seus filhos e a classe enriquecida em geral. (SANTOS, p. 187, 2017). Em um plano histórico, os modelos pedagógicos que faziam parte da incipiente pedagogia europeia eram organizados por dois vieses, a saber, o *modus italicus* e o *modus parisienses*. A principal diferença entre os dois postulados era em relação à forma como organizavam as atividades e o ensino. O *modus italicus*, originário da região onde hoje é a Itália, segundo Saviani (2011), se orientava pela inexistência de programas predefinidos e livre trânsito entre as disciplinas por parte dos alunos. Já o *modus parisienses*, originário da capital francesa, caracterizava-se por um programa estruturado com alguns aspectos fundamentais, como a distribuição dos alunos em classes, realização, pelos alunos, de exercícios escolares, e por formular maneiras de incentivo constante aos alunos no retorno das atividades escolares. Esse último método foi o direcionador da *Ratio studiorum* jesuíta no Brasil e essa, por sua vez, consagrou-se na história da pedagogia brasileira como exemplo do que chamamos de pedagogia tradicional.

⁵⁶ Optamos por manter a nomeação “secundarista” em respeito a letra da lei. Mas, adaptando aos termos atuais, o ensino secundário corresponde ao atual Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Educação Básica.

⁵⁷ O período histórico conhecido como “Revolução de 30” demarca “a transformação ocorrida na sociedade e no Estado brasileiros após a ascensão ao poder do novo grupo político.” Cf. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Revolução de 1930: uma bibliografia comentada. **BIB: o que se deve ler em ciências sociais no Brasil**, v. 1, p. 95, 1986.

Nesse sentido, os estudos considerados de formação do filósofo profissional ocorriam de forma acentuada nos Colégios de Jesuítas e, frequentemente, fora do Brasil⁵⁸, como Portugal, Inglaterra e França. Na fase do Império, o que se aproxima do que hoje entendemos como uma formação para atuar na “cadeira” de Filosofia, a concentração dos itinerários formativos, ocorria nos seminários religiosos em suas versões escolásticas. A *Ratio studiorum*, mais do que uma orientação pedagógica, era um manual prático e com normativas que estabeleciam um plano educacional que organizava o funcionamento dos Colégios Jesuítas. Nesses estabelecimentos a formação era dividida em estudos inferiores e estudos superiores. Nos estudos superiores ocorria a formação filosófica em três anos, com a seguinte distribuição de disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. Segundo Saviani (2011), “no Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas.

As ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. (SAVIANI, 2011, p. 58).

Para Martins (2002), o processo de implantação dos cursos superiores no Brasil foi relativamente lento até a Proclamação da República, tendo como principal característica uma formação voltada para profissionais liberais e status social. A Filosofia, como matéria de ensino fazia parte de um processo educativo entendido como seletivo e elitista, muitas vezes sendo parte integrante de um quadro propedêutico para cursos considerados de elevado prestígio e formação intelectual superior, os chamados *studia superiora*. Essa estrutura modificou-se de forma substancial com o processo de implantação republicana e a reforma Francisco Campos.

O período republicano e as medidas que interferem na formação do docente de Filosofia são nosso recorte histórico e foco deste capítulo. Segundo Romanelli (1984), em 1930, com a instalação do governo provisório, o Brasil passou por importantes mudanças estruturais que focavam na centralidade e organização de políticas educativas que se dirigissem a todo território

⁵⁸ Segundo Soares (2018), o primeiro curso de Filosofia no Brasil ocorreu em 1572, e no final do curso era conferido o grau de bacharel e de mestre em Artes e Filosofia.

nacional. Nesse sentido, foram efetivados o Ministério da Educação e da Saúde, cujo ministro Francisco Campos promoveu uma série de decretos⁵⁹ com o objetivo de sistematizar o ensino superior e organizar um regime seriado de estudos, comprometido com uma formação mais ampla e, não somente como atividade de formação profissionalizante. Em seu Art. 5º, o documento deixa evidente as novas atribuições do ensino superior.

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender (sic) às seguintes exigências:

I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;

II - dispôr de capacidade didáctica, ali compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da actividade universitária;

IV - submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto. (BRASIL, art. 5º, 1931, p. 1).

Observa-se, nesse aspecto, que a reforma regulamentou e estabeleceu uma padronização do formato para as instituições de nível superior em todo o território nacional. Com a regulamentação e disposição para a criação da “Faculdade de Educação, Ciências e Letras,” ficou institucionalizada a necessidade de uma formação docente profissionalizante para atuar no ensino secundário. De acordo com Cacete (2014):

A Faculdade de Educação Ciências e Letras idealizada por Francisco Campos não chegou a ser instalada. O nome adotado para as novas instituições, que, entre outras, teria a função de preparar professores para o ensino secundário, seria o de Faculdades de Filosofia ou Faculdades de Filosofia Ciências e Letras. Essas faculdades, que historicamente se constituíram como locus de formação dos professores secundários no Brasil, têm suas origens, (...) na Faculdade de Artes da Universidade Medieval. (CACETE, 2014, p.1).

Nota-se como, em meio a esse período, o ideal de universidade é acompanhado de perto por modelos originários das transformações culturais e políticas ocorridas na Europa do século XVI ao XIX. Basicamente, a Universidade é um projeto medieval, com o destaque para sua

⁵⁹ O decreto que repercute diretamente no ensino superior é o 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatutos das Universidades brasileiras.

implicação na esfera urbana e na consolidação das corporações de ofício.⁶⁰ No cenário nacional, dois modelos se destacaram no processo de conformação e construção do ideário universitário nesse período, a saber, o projeto universitário francês e o alemão.

De forma sucinta, o modelo francês era originário das reformas napoleônicas na área educacional e possuía um viés alinhado a uma perspectiva isolacionista em que a proposta fundamental era a criação de faculdades que se concentravam no aspecto profissionalizante, como escolas isoladas com cunho profissionalizante, dissociadas do ensino, da pesquisa e sem a preocupação de caracterizar o espaço universitário como espaço de produção de conhecimento qualificado. Isso é notavelmente demarcado nas faculdades do Rio de Janeiro no início e meados do século XIX. Já o modelo alemão é fonte inspiracional do ideário formativo do estado de São Paulo.

O aspecto destacável é a orientação para uma formação geral, de caráter científico e humanista, com um interesse mais acentuado em uma compreensão de mundo universalista. Nesse sentido, esse modelo confere destaque superior aos centros que coordenam tais perspectivas mais humanísticas, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, elevando-os a órgão central da universidade. Tal posicionamento mais humanista era também identificado como importante força motriz do recrudescimento de nacionalismos emergentes no período e fortalecimento do sistema educacional. (PAULA, 2002.)

Apesar das diferenças existentes entre a concepção francesa e a alemã, em ambas houve a preocupação com a questão nacional, ou seja, com a afirmação da nacionalidade. No primeiro caso, esta preocupação conduziu a uma visão mais pragmática de universidade, voltada para os problemas econômicos, políticos e sociais emergentes, numa chave autoritária (de grande centralização e controle estatais). Aqui, mais uma vez, podemos estabelecer uma correlação entre o caso francês e o carioca, nas suas origens. No modelo alemão, a preocupação com a constituição da nacionalidade se deu numa chave liberal-elitista, com maior autonomia da universidade diante do Estado, desembocando numa concepção mais idealista e acadêmica, e menos pragmática de universidade. (PAULA, 2002, p. 7).

O projeto inicial da reforma de Francisco Campos, com a constituição de um centro de formação de professores e a propagação de cultura universalista, teve que se adaptar à conjuntura social da época, demarcada por disputas ideológicas bem acentuadas entre um viés

⁶⁰ Sobre esse tema, destaca-se o trabalho do historiador: LE GOFF, Jacques; Trad. GOLDWASSER, M. J. *Os intelectuais na idade média*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

mais conservativo alinhado aos interesses da igreja e ambições mais progressistas com os ideólogos da escola nova. De acordo com Martins (1985), o objetivo principal era encontrar um equilíbrio entre os interesses descritos e garantir uma formação profissional para o ensino secundário e superior, além de criar meios para o estudo e propagação de uma cultura científica de natureza especulativa e o cultivo da "alta cultura".

Observa-se nesse aspecto que no bojo da constituição republicana de universidade está o próprio projeto de uma civilização espelhada no horizonte das nações europeias. Isso assinala de imediato que, nas entranhas dessa sociedade pós-independência e na efervescência de movimentos culturais que criticavam a dependência econômica e cultural, como a Semana de 1922, por exemplo, ainda prevalecia um modelo civilizacional e intelectual de influência moderna eurocêntrica. Conforme destaca Loreiro (2008), a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo em 1934⁶¹, é um marco para a constituição de uma tradição filosófica⁶² no Brasil, porém, ela é demarcada pela institucionalidade e seus limites. Cabe questionar se poderíamos pensar em outro marco de origem possível, diante de toda tradição historiográfica da Filosofia inteiramente comprometida com os limites institucionalizados da filosoficidade. E nesse momento, a filosoficidade era demarcada pelos critérios ocidentais, que como destacamos ao longo dos primeiros capítulos são monoculturais.

Se podemos questionar ou mesmo perspectivar uma discussão sobre as origens da tradição filosófica no Brasil, com toda certeza não se questiona a exclusividade como marco fundacional do espaço de formação pedagógica e profissionalização de professores de Filosofia e de outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, é relevante contextualizar, mesmo que sumariamente, esse processo inicial da trajetória do ensino superior no Brasil, pois, a partir disso, se pode vislumbrar como foi pensada e articulada a formação do professor ou professora filósofa por meio das normativas que direcionam os currículos e que orientam o próprio projeto político pedagógico dos centros de formação de professores.

⁶¹ Importante destacar, conforme Martins (1985, p. 69), "que a partir da Reforma Francisco Campos, surgiram algumas universidades, das quais constava uma Faculdade de Filosofia. Em 1934, fundou-se a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal. Ambas possuíam uma Faculdade de Filosofia, onde se desenvolveriam estudos de cunho especulativo, e pesquisas científicas."

⁶² Segundo Matos (2013), em 1908 houve a fundação da Faculdade de Filosofia de São Bento que iniciou o estudo universitário da Filosofia no Brasil. Em 1946, a faculdade foi incorporada à Universidade Católica de São Paulo -PUC.

Retomando os aspectos fundacionais da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e que são de interesse em nossa tese, destacamos que inicialmente a Faculdade foi desmembrada em três segmentos autônomos entre si, a saber, Secção de Filosofia, Secção de Ciências e a Secção de Letras. A secção de Filosofia possuía quatro cadeiras: Filosofia, História da Filosofia, Filosofia da Ciência, Psicologia. Destaca-se, nesse momento, a organização curricular do curso de Filosofia⁶³:

Artigo 10 - O curso para licença cultural será seriado e de três anos, em cada uma das seções e subseções que compõem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, abrangendo todas as matérias da respectiva seção ou sub-seção e outras afins ou fundamentaes, (sic) distribuída da seguinte forma, pelos três anos:

I - Filosofia:

1.º ano - Filosofia, Psicologia, História da Civilização;

2.º ano - Filosofia, História da Filosofia, Filosofia das Ciências, Sociologia;

3.º ano - Filosofia, História da Filosofia, Sociologia. (BRASIL, 1934, p. 3)

Notadamente nesse período, cabe destacar a influência, na constituição de um corpus identitário da Filosofia profissional, do pensamento de Jean Maügué⁶⁴, que, entre outros aspectos, é considerado um dos pioneiros no debate sobre as diretrizes do ensino de Filosofia na Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de São Paulo. De acordo com Aleluia (2014b), Étienne Borne inaugurou a cátedra de Filosofia em 1934, e seu programa de ensino era oriundo das normas estabelecidas pelo decreto supracitado de criação da universidade, a saber, decreto nº 6.283/34. Em acordo com o decreto, Borne elaborou um programa de filosofia que foi seguido até 1935. Maügué chegou ao Brasil em 1935 e foi indicado para substituir Borne, tendo seguido seu programa disciplinar até 1936, quando elabora um conjunto de diretrizes que inaugura o pensamento filosófico sobre o ensino de Filosofia no Brasil. Seu escrito, a saber, “*O ensino de Filosofia e suas diretrizes*”⁶⁵, publicado em 1935 no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é apontado por vários autores como marco construtor e influência decisória na própria organização curricular do curso de Filosofia em desenvolvimento na

⁶³ Conforme o decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

⁶⁴ Jean Maügué, foi o primeiro professor catedrático de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Universidade de São Paulo (USP), atuou no Brasil no período (1935-1944).

⁶⁵ O texto de Jean Maügué foi publicado originalmente no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo:1934-1935 (p.25-42). Reedições foram feitas em outros períodos em periódicos acadêmicos.

universidade paulista. Em seu artigo, Maügué (1955) recupera discussões clássicas na Filosofia moderna a respeito da impossibilidade do ensino da Filosofia. Aqui o autor francês se refere à clássica distinção kantiana sobre o ato educativo, a formação para o conhecimento e a ensinabilidade da filosofia que é tematizada de forma destacada em alguns de seus escritos, como o “*Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766*”⁶⁶; “*Crítica da Razão pura*”⁶⁷ e *Resposta à pergunta O que é o iluminismo*⁶⁸?.” Para compreendermos melhor essa influência, é necessário destacar como é o entendimento kantiano sobre a possibilidade do ensino da Filosofia.

No primeiro texto citado, Kant declara a importância de um projeto de autonomia no processo educativo, salientando que a razão deve aprender a pensar e, não somente apreender o que já foi pensado. Segundo Kant (1995, p.2:307): “Em suma, o entendimento não deve aprender pensamentos, mas a pensar. Deve ser conduzido, se assim nós quisermos exprimir, mas não levado em ombros, de maneira a que no futuro seja capaz de caminhar por si, e sem tropeçar.”⁶⁹

Para Kant, a legitimidade de tal prerrogativa carrega consigo a especificidade e a peculiaridade presentes no campo filosófico. O ensino aos jovens, visto que o documento se refere ao período em que o filósofo lecionou para este público em Koingsberg, é encarado como momento derradeiro da formação dos indivíduos, que, por sua vez, já se encontram habituados ao pressuposto do “aprender” algo. O que Kant destaca como conquista da aprendizagem nos moldes historicamente situados da época, como podemos ver na citação abaixo, é uma perspectiva da aprendizagem em seu sentido objetivo-funcional e definitivo.

O jovem que completou a instrução escolar está acostumado a aprender. Ele agora pensa que ele vai aprender filosofia. Mas isso é impossível, pois agora deve aprender a filosofar. Deixe-me explicar-me de forma mais distinta. Todas as ciências que podem ser aprendidas no sentido estrito do termo podem ser

⁶⁶ KANT, Immanuel et al. *Theoretical Philosophy, 1755-1770*. 1995. Trad. de David Walford e Ralf Merbote, Cambridge University Press.

⁶⁷ KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. **Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian**, 1985.

⁶⁸ KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: que é o iluminismo*. **A paz perpétua e outros opúsculos**, p. 11-19, 1784.

⁶⁹ “In short, it is not thoughts but thinking which the understanding ought to learn. It ought to be led, if you wish, but not carried, so that in the future it will be capable of walking on its own, and doing so without stumbling”. A tradução apresentada foi cotejada com a tradução de Desidério Murcho. Disponível em: http://criticanarede.com/fil_ensinarpensar.html. Acesso: 19 de agosto de 2017.

reduzidas a dois tipos: o histórico e o matemático. Para o primeiro, pertence, além da própria história, história natural, filologia, direito positivo, etc. Em tudo que é histórico, é a nossa própria experiência ou o testemunho de outras pessoas que constituem o que realmente é dado e que, portanto, está disponível para uso, e que, por assim dizer, podem simplesmente ser assimilado. Em tudo o que é matemático, por outro lado, essas coisas são constituídas pela auto prova dos conceitos e pela infalibilidade da demonstração. Dessa forma, é possível em ambos os tipos de conhecimento aprender. (KANT, 1995, p.2:307, **tradução nossa**).⁷⁰

Para Kant, a filosofia não pode ser “aprendida” nesses termos, pois, para tal, seria preciso haver um conhecimento filosófico identificado como definitivo ou consensual, tal como é possível admitir no solo epistêmico das disciplinas citadas, como o viés histórico e a própria matemática. Um tipo de conhecimento filosófico que apresente tal natureza, que possa ser aprendido, de forma tal, que permitisse constituir a própria natureza do que se entende por filosófico, para Kant, não é possível. A natureza da filosofia, para o autor, perpassa a investigação e instrução zetética, e nesse sentido, se aprende a experiência do método de “refletir e fazer inferências por si”, onde o conhecimento histórico da Filosofia torna-se uma consequência, não um imperativo dogmático. (KANT, 1995, p.2:307, tradução nossa).

A mesma premissa é destacada em um dos capítulos da Crítica da Razão Pura, a saber, “*A arquitetônica da razão pura*,” onde podemos observar, na citação abaixo, uma das mais célebres frases atribuídas a Kant: “Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar.” (KANT, 2009, p.525).

Para Lídia Maria Rodrigo (2009), por exemplo, a descontextualização da frase em todas as suas premissas e assertivas conceituais anteriores, gerou uma deformidade na interpretação das ideias que estão contidas em todo capítulo supracitado. A frase supracitada foi transformada em uma simples afirmativa: “Não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar”.

⁷⁰ The youth who has completed his school instruction has been accustomed to learn. He now thinks that he is going to learn philosophy. But that is impossible, for he ought now to learn to philosophise. Let me explain myself more distinctly. All the sciences which can be learned in the strict sense of the term can be reduced to two kinds: the historical and the mathematical. To the first there belong, in addition to history proper, natural history, philology, positive law, etc. In everything historical, it is one's own experience or the testimony of other people which constitute what is actually given and which is therefore available for use, and which may, so to speak, simply be assimilated. In everything mathematical, on the otherhand, these things are Constituted by the self-evidence of the concepts and the infallibility of the demonstration. It is thus possible in both types of knowledge to learn. (KANT, 1995, p.2:307)

Tal frase surge e ressurge apregoada junto a lemas e baluartes de procedimentos e metodologias que buscam fundar e legitimar um “falso dilema” (RODRIGO, 2009) na tarefa do ensino de filosofia, em que aprender a história da Filosofia estaria desassociado do filosofar. Ao lermos toda a passagem, percebe-se claramente que aquilo que já estava exposto no texto kantiano do “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766,” sobre a diferença entre aprendizagem no sentido objetivo-racional e a aprendizagem histórica-subjetiva da Filosofia, é colocado como distinção lógico argumentativa que sustenta o filosofar como atividade autônoma do sujeito, mas, ao mesmo tempo, uma aprendizagem histórica da Filosofia não está desarticulada do desenvolvimento das habilidades necessárias à construção de um pensamento original.

Por meio disto, ensinar Filosofia, em um sentido objetivo-racional, como possibilidade e em semelhança com as outras ciências, torna-se uma impossibilidade diante da especificidade e da multiplicidade do saber filosófico. Kant deixa claro no Crítica da Razão Pura:

Desta maneira, a filosofia é uma simples ideia de uma ciência possível, que em parte alguma é dada in concreto, mas de que procuramos aproximar-nos por diferentes caminhos, até que se tenha descoberto o único atalho que aí conduz, obstruído pela sensibilidade, e se consiga, tanto quanto ao homem é permitido, tornar a cópia, até agora falhada, semelhante ao modelo. Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2009, p.525).

Obviamente, para Kant, a história da Filosofia, vista como um saber objetivo e apenas reprodutivo, com um fim em si mesmo, não é capaz de produzir a autonomia de pensamento e a saída da minoridade (*Unmündigkeit*), temas presentes no texto “*Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?*” Nesse aspecto, o sentido da autonomia é resguardo pela própria impossibilidade da transmissibilidade da Filosofia, visto que, para Kant, ela não pode ser transmitida ao preço de se contrapor paradoxalmente à própria natureza da filosofia.

Silvio Gallo e Walter Kohan (2000) alimentam a questão, ao destacar que o posicionamento kantiano demonstra duas evidências, a saber: primeira, filosofar como verbo é um processo e, em um segundo momento, a filosofia como substantivo, é seu produto. Assim,

a filosofia não pode ser ensinada porque não há *a* filosofia, mas sempre um conhecimento inacabado, sendo assim não passível de ser aprendida.

É justamente essa a inspiração de Maügué (1955): direcionar a perspectiva sobre o currículo do filósofo profissional para a constituição de um gosto pela História da Filosofia e seus textos considerados clássicos. Isso legitima explicitamente a necessidade de disciplinas que resgatem o que é considerado História da Filosofia no plano curricular dos cursos que estão se formando em todo país.

A filosofia deve conhecer-se a si mesma, deve reconhecer-se no seu passado. Deste modo, os prolegômenos de toda a filosofia futura são o conhecimento da filosofia vivida, aquela que nos transmite a história. Esta nos proporcionará grandes ensinamentos. O ensino da filosofia deverá ser, pois, primeiramente histórico. (MAUGUÉ, 1955, p.6).

Em outro momento do texto, ao listar as cinco proposições fundantes do ensino de Filosofia, o autor novamente dá ênfase ao que é considerado História da Filosofia:

1) O ensino da filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como da parte dos estudantes. Pedem-se ao professor reflexões que empenhem a sua responsabilidade intelectual. Seria de desejar que se pedisse aos estudantes um pouco mais de personalidade. 2) A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura, lenta, contínua e meditada. 3) A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Este não deve ler naturalmente senão os bons autores. É mais seguro ler aqueles que o tempo já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos. 4) A História da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada. 5) Enfim, o futuro da filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente. A filosofia, segundo uma das concepções da República, de Platão, nada mais é que o coroamento dialético de um ensino harmônico e completo. (MAUGUÉ, 1955, p. 13).

Destaca-se, no texto de Maügué (1955), uma proposta pedagógica que aposta em pontos que serão motivo de debate mais profundo na década de sessenta na sociedade brasileira, como o enfoque na aprendizagem centrada no aluno, além do exercício da autonomia intelectual. Segundo Andrade (2017), no manifesto de Maügué há um entrelaçamento de docente e discente na responsabilidade da aprendizagem, e nesse sentido, a História da Filosofia não é só transmissão, mas um espaço de exercício intelectual e de reflexão por parte do estudante, inclusive sobre o presente. Nesse sentido, se estabelece um vínculo secular, na tradição brasileira, da formação filosófica com o método histórico-estrutural.

A contribuição específica de Maugué passa por dois gestos de considerável efeito: 1) reformulou o programa de ensino que acabara de encontrar no curso de filosofia da USP, considerando o perfil médio de cada grupo de estudantes; 2) insistiu na importância de uma rotina de estudos e pesquisas, de modo a fixar o aprofundamento filosófico como hábito. Sobretudo, por exigir uma autodisciplina de estudos e por demonstrar em sua própria performance oratória uma paixão genuína pela filosofia, Maugué suscitaria em seu entorno o prazer da leitura do texto filosófico, criando uma nova experiência acadêmica, vívida, elegante, prazerosa, mas, sobretudo, rigorosa e clássica. (ANDRADE, 2017, p. 19).

Apesar de colocar em destaque o kantismo como influência determinante de sua concepção de Filosofia, Maugué é reconhecidamente um autor que exerceu influência decisória na percepção e dimensão da formação profissional em Filosofia no Brasil e no debate sobre a originalidade do exercício filosófico na formação universitária. Outro destaque importante trazido pelo autor em suas diretrizes é o papel atribuído à formação prévia. Para Maugué (1955), para o devido aprofundamento qualificado na Filosofia é necessária uma formação anterior alicerçada nos afetos artísticos e na cultura cientificamente válida. Tal viés adotado pelo autor, reforça o clamor por uma formação secundarista mais qualificada e preparatória para o ensino superior.

O ensino da filosofia não pode ser anterior à aquisição da cultura. Deve colocar-se depois dessa aquisição ou juntar-se a ela. Podemos desde já depreender uma primeira lei que é particularmente importante para o Brasil, a saber: o ensino da filosofia vale o que o ensino anterior tenha valido. (MAÜGUÉ, 1955, p. 6)

Como o foco de nossa tese não é necessariamente uma análise detalhada do pensamento e intelectualidade paulista da época, gostaríamos de destacar a perspectiva crítica sobre o período em questão, assim como os impactos, no imaginário, da formação de professores de Filosofia com base nas teses maugüetianas. Para José Roberto Sanabria de Aleluia (2014a), o processo de influência de uma mentalidade estrangeira (francesa) não se expressa somente no corpo docente e em aulas no idioma francês. Havia toda uma constituição discursiva que sinalizava o que era e como devia ser uma classe dirigente e bem ilustrada, aos moldes do desejo de reformulação da cultura nacional. A presença majoritária nos cursos de Filosofia, do modelo histórico estrutural, é creditada a essa concepção de Filosofia difundida pela tradição franco-paulista no início do século.

Com um repertório crítico à incipiente formação intelectual brasileira, as diretivas de Maügué terminavam por orientar uma espécie de epistême nacional. Embora indicasse em seus textos a notável presença da busca pela autonomia do pensar, a inspiração kantiana como princípio na aprendizagem filosófica, o depósito e confiança da identidade do filosofar ao professor-filósofo e da exegese do texto como passo relacionável a sua atualização enquanto problema, o que ocorreu foi um emudecimento de tentativas que fugissem ao regramento do método histórico-estrutural.

A Filosofia pensada em sua concepção mais ampla foi formada por uma ordem discursiva para caber e não exceder às regras estabelecidas. O desejo de formar filósofos da elite ilustrados inspirados pela doutrina da sabedoria que constituiria legisladores da razão não ocorreu, mas serviu aos interesses das classes dominantes no silenciamento e exclusão, impossibilitando a emergência de outras formas de vida filosófica. Sendo assim, se existe Filosofia no Brasil, provavelmente não habita nos departamentos ou institutos filosóficos, que passaram pela disciplinalização da ordem discursiva da Universidade de São Paulo (ALELUIA, 2014b, p. 126-127)

Notadamente as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras vão se constituindo como espaços privilegiados de formação para o interesse de consolidação das elites nacionais. E nesse sentido, outro importante decreto modifica e caminha mais diretamente para uma organização nacional da formação e licenciatura dos docentes de Filosofia: o Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939. A análise desse decreto deixa evidente a tentativa de compor uma nova interface dos percursos para o aluno do ensino superior e para a formação docente.

Não é somente uma nova nomeação para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é também a sinalização das mudanças no ideário do compromisso do estado republicano com uma política educacional mais efetiva, destacando a educação pública, gratuita e a percepção da importância da educação no desenvolvimento do país. Destaca-se, inclusive, a preocupação com uma faculdade específica para os educadores. A Faculdade Nacional de Filosofia desponta com a missão de garantir a formação de elite nacional para a direção do país, assim como garantir ensino secundarista de qualidade por meio da institucionalização da profissionalização dos educadores.

O acesso à educação se mostrava necessário para as classes populares, tendo em vista o crescente projeto de industrialização do país e a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada. Nesse sentido, o questionamento de como ensinar, o que ensinar ou como seria a

melhor organização escolar, era acompanhado de perto pela preocupação com a formação do docente, “os agentes responsáveis por tal mudança. Era preciso portanto, dar atenção especial às instituições formadoras de professores.” (TOMAZETTI, 2001, p. 444).

DAS FINALIDADES DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (...)

DA CONSTITUIÇÃO DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber:

- a) secção de filosofia;
- b) secção de ciências;
- c) secção de letras;
- d) secção de pedagogia.

Parágrafo único. Haverá, ainda, uma secção especial de didática.

Art. 3º A Faculdade Nacional de Filosofia ministrará:

- a) cursos ordinários;
- b) curso extraordinários.

§ 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.

§ 2º Os cursos extraordinários serão de duas modalidades, a saber:

- a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;
- b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários. (BRASIL, 1939, p. 1)

Observa-se na lei uma organização dos percursos formativos e uma divisão entre cursos ordinários e extraordinários. O curso de Filosofia é enquadrado como curso ordinário, em que, para obter o diploma de bacharel em Filosofia, o discente precisa cumprir um conjunto de disciplinas organizadas e destacadas na letra da lei como “harmônicas”. Na organização do itinerário formativo, o curso de Filosofia aparece dividido em três séries, organizadas em torno das seguintes disciplinas:

DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS ORDINÁRIOS SECCÃO I

Do curso de filosofia

Art. 9º O curso de filosofia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Introdução à filosofia.

2. **Psicologia.**
3. Lógica.
4. **História da filosofia.**
Segunda série
1. **Psicologia.**
2. Sociologia.
3. **História da filosofia.**
Terceira série
1. **Psicologia.**
2. Ética.
3. Estética.
4. Filosofia geral. (BRASIL, 1939, p. 1, **grifo nosso**).

Para adquirir a habilitação para o ensino, conforme o documento, era necessária uma complementação com mais um ano no curso ordinário de didática, cujas disciplinas eram: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação. A partir da lei em seu artigo 51, o diploma de licenciado passa a ser exigido no exercício da profissão docente no nível secundário ou normal. Observa-se a alocação e aproximação com a psicologia na estrutura curricular: nos três anos, a disciplina “Psicologia” é associada à formação do filósofo ou filósofa. Isso denota um caráter pouco uniforme ou conclusivo sobre a identidade da Filosofia, e a formação curricular necessária para uma distinção mais pontual em relação à atuação na área de Psicologia.

No documento em questão, todo o conteúdo programático estruturado para as disciplinas ficava ao cargo do professor responsável (catedrático) e de seu assistente. Isso significava que o desenvolvimento, assim como escolha de temas, era de responsabilidade do professor titular da cadeira. Seu programa era submetido para aprovação do Conselho técnico-administrativo. Destacava-se o predomínio do quantitativo nas disciplinas de História da Filosofia: ao analisar diários de classe de professores do período, Martins (1985) acentua a preocupação em ministrar o maior número possível de correntes filosóficas e uso de manuais filosóficos para complementar os estudos de forma extraclasse.

A utilização de manuais, a quantidade excessiva de temas e correntes, o curto espaço de tempo para aprofundar o questionamento filosófico nas diversas disciplinas, transformavam o curso de filosofia num exercício de mera ilustração. O curso assumia um caráter enciclopédico, um desfilarmos de correntes e temas, cujo sentido mais profundo permanecia, em geral, incompreendido. Essa orientação do ensino de filosofia era idêntica nas escolas superiores e no ensino secundário. (MARTINS, 1985, p. 88).

A análise do documento nos permite ponderar que, mesmo de forma embrionária, gestasse nessas primeiras organizações curriculares uma visão dicotômica entre o bacharel e o licenciado. Mesmo possuindo o mesmo itinerário formativo e com um ano de estudo a mais do que o bacharel, podemos destacar que fica destinada ao licenciado a tarefa do ensino secundário. Nesse sentido, destaca Matos (2013), o curso de bacharelado começa a ser identificado como um curso de “filosofia pura”, dedicado aos estudos específicos de disciplinas interligadas ou específicas da área filosófica. Isso deixa evidente, diante do cenário atual, em que as universidades conseguem conciliar o ensino e a pesquisa, que aí se inicia uma construção discursiva no imaginário da carreira docente do professor-filósofo, que dissocia sua profissão de educador na educação básica do ato da pesquisa ou mesmo, da chamada “filosofia pura”. Mesmo que haja distinções e uma efetiva diferença entre o ensino na educação básica e na educação superior, é notória a demarcação legal de percursos e habilitações diferenciados já no início da profissionalização do docente filósofo/a.

Segundo Loureiro (2008), a ênfase dada à psicologia na estruturação do currículo mínimo nas faculdades de Filosofia com o novo decreto, é fator evidente da influência francesa na concepção de Filosofia que foi se alicerçando no território nacional. Influência que era demarcada por forte psicologismo nos aspectos ontológicos. De forma decisória, o decreto que criou a Faculdade Nacional de Filosofia enfatiza a preocupação com a formação profissional em detrimento de um ambiente de incentivo à pesquisa e à produção do conhecimento. Como destaca Martins (1985), oriundo de uma política autoritária presente no contexto histórico do Estado Novo, é notável que o decreto assinale e reforce a criação de uma Faculdade de Filosofia, muito mais por um ato de concessão do que por qualquer afinidade com uma formação filosófica comprometida com o desenvolvimento da intelectualidade nacional. Para Martins (1985, p.81), o ensino de Filosofia esteve historicamente associado à educação e formação católicas no Brasil. “Assim, uma das concessões feitas a educadores católicos, no Estado Novo, foi a ampliação do espaço para estudos filosóficos.”

Sobre os aspectos da orientação curricular, Martins (1985) nos traz pontuais considerações sobre a influência ideológica que, segundo a autora, foi predominante nesse primeiro momento da Faculdade Nacional de Filosofia. A autora destaca a predominância da orientação tomista na forma de uma filosofia perene (*Philosophia Perennis*) como determinante

da graduação em Filosofia. Para a autora, não havia espaço para uma orientação diferente ou plural. A concepção tomista devia ser entendida como a única abordagem válida e tomada como referência fundamental na interpretação da realidade. De forma geral, o tomismo vivenciado no Brasil no período propunha ferramentas de análise, verdades absolutas que possibilitariam expurgar os “erros” e desvios do pensamento, assim como buscar soluções para os problemas sociais da época e sua correta interpretação.

Na verdade, a filosofia tomista transformada em "a filosofia" tornara-se mais do que a orientação teórica da graduação de filosofia, ela representava a base teórico ideológica da filosofia no contexto cultural brasileiro. Por isso, qualquer corrente filosófica e/ou tema que implicasse uma crítica, ou principalmente, uma quebra da "harmonia" da filosofia perene seria, por princípio, rechaçada do curso de filosofia. Só muito excepcionalmente importantes correntes teóricas chegavam a penetrar nos diversos conteúdos programáticos. Correntes como; o Materialismo Dialético, o Existencialismo de Sartre, ou a filosofia de Nietzsche, raramente eram mencionadas no curso. Fato que ocorria, muitas vezes, em oposição ao interesse que esses pensamentos suscitavam no contexto cultural contemporâneo. (MARTINS, 1985, p. 93).

Essa visão e perspectiva sobre o fazer filosófico é marcadamente uma orientação de viés monocultural e essencialista. Mesmo em meados da década de quarenta, surgiram críticas ao direcionamento ideológico que excluía os temas da contemporaneidade e o debate mais plural de ideias e correntes filosóficas. Uma vez que ainda não se tinha um currículo mínimo, a orientação dos professores e o pensamento dominante do período terminavam por ser fatores determinantes e, em certos aspectos, limitantes para a formação dos profissionais.

Ao passo que ia se solidificando uma política e organização em torno da formação profissional do docente filósofo, outras diretrizes iam surgindo na organização do ensino secundarista, o que acentuava o caráter legítimo e a demanda da formação superior desses profissionais. Não se pode excluir ou minimizar a íntima ligação entre a presença da Filosofia como matéria de ensino na educação secundarista e a profissionalização do professor ou professora de Filosofia. Destaca-se, por exemplo, no ano de 1942, um conjunto de medidas iniciadas sob a liderança do então ministro Gustavo Capanema, que ficaram conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino – (1942-1946)”. Essas medidas estabeleceram como prioridade máxima do ensino secundário a aquisição por parte dos indivíduos de uma gama solidificada da cultura considerada universal, do nacionalismo e da noção de dever patriótico.

Em relação ao ensino secundarista, principal destino profissional do licenciado no período analisado, um dos principais aspectos foi a reorganização dos eixos formativos que estavam previstos nos dois ciclos anteriores de aprendizagem, a saber, o fundamental e o complementar, que passaram a ser nomeados respectivamente de ginásial, com duração de quatro anos, e a divisão do que seria o antigo complementar em dois cursos distintos com duração de três anos, o chamado clássico e o científico. (MONTERO, p. 20, 2017).

Tal mudança abrigava a Filosofia como disciplina obrigatória no último ano do curso clássico e do científico. De acordo com Cartolano (1985), durante o período citado, a identidade da disciplina filosófica era assegurada com o seu entendimento como condição fundamental para a formação geral e preparatória para o estudo das ciências. Horn (2000, p.27), ao analisar a Reforma Capanema, avalia que, de forma geral, a disciplina filosófica avançou com sua obrigatoriedade nos eixos do ensino clássico e científico, conquistando sua efetividade como disciplina obrigatória, mesmo que sendo ofertada apenas no último ano dos ciclos formativos supracitados.

Observa-se que os programas curriculares voltados para a educação secundarista, notadamente de 1952, publicados pela portaria nº 966, em 22 de fevereiro de 1952, salientavam o ensino da disciplina orientado para uma identidade da Filosofia que a aproximava dos campos da psicologia e da sociologia; estes últimos, apesar de serem elencados de forma discriminada no currículo de filosofia, surgiam associados ao ensino e metodologias filosóficas. Tal como segue, no documento supracitado, após as orientações curriculares do conteúdo de “Estética” do segundo ciclo do segundo ano do curso clássico:

Psicologia

I — O fato psíquico;

II — O método em psicologia;

III — A sensação;

IV — A inteligência;

3 — A volição;

VI — A consciência psicológica;

VII — O Eu.

Moral e Sociologia:

I — O problema da moral; a dignidade da pessoa humana — a consciência moral.

II — Teorias de moral — resumo histórico das doutrinas; responsabilidade; sanção.

III — Os grupos humanos — civilização e os quadros institucionais da sociedade; família e casamento, deveres e direitos dos pais; sociedade; Nação; Estado.

IV — Panorama da vida social em desenvolvimento — a vida urbana e a vida rural — o trabalho, a produção, a distribuição e o consumo das utilidades — o ensino e a educação — função das instituições culturais no progresso do país. (BRASIL, Seção I, pg. 14, 1952)

O documento oficial também aponta orientações metodológicas e didáticas interessantes no que concerne à atuação do professor de filosofia:

A legítimos professores de filosofia não se aconselham orientações metodológicas no ensino de sua cadeira. Apenas, como sinalação do campo de movimentos nas lições, a demarcar objetivamente os principais caminhos da cultura intelectual do homem através das idades, recomenda-se, neste curso, que se parta sempre **da notação histórica dos problemas**, na análise inteligente e estudo imparcial (sic) dos argumentos e das soluções que os vários sistemas e escolas têm apresentado e discutido. (BRASIL, Seção I, pg. 14, 1952, grifo nosso)

Transparece no documento, no que tange às suas orientações curriculares, o enfoque dado à proposta de formação geral e histórica da Filosofia, além do conteúdo introdutório. Provavelmente, nota-se o quão importante foi a influência da reformulação maugüetiana na profissionalização da formação filosófica, assim como uma intrínseca ligação entre formação docente, currículo e educação básica. Trataremos mais desse tema no tópico seguinte. De acordo com Horn (2000, p. 27), o programa destacava a natureza do objeto, do método e da importância da Filosofia, além de suas subdivisões como a psicologia, cosmologia e sociologia. Tanto no curso clássico, como no curso científico, havia um nítido alinhamento com as motivações da Lei Orgânica do Ensino Secundário⁷¹, que colocavam como prerrogativa máxima o compromisso do ensino com uma formação dos jovens para uma cultura geral, uma consciência patriótica e humanística.

O que nos sugere tal aspecto? Que não havia em suas orientações qualquer aproximação da disciplina com a preocupação ou debate sobre o filosofar ou uma formação filosófica dos discentes. Parece bem objetivo que a ênfase preparatória dos cursos clássico e científico limitava também qualquer outra expectativa de formação filosófica mais abrangente, em que os conceitos que porventura fossem apreendidos, fossem remanejados para uma atuação crítica e

⁷¹ Lei orgânica do Ensino Secundário corresponde ao Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

ativa dos sujeitos no mundo. Um currículo que dá ênfase na transmissão e reprodução dos conteúdos pouco interage coma concepção de autonomia preconizada por Maügué.

Parecer 277/62: diagnóstico e construção do currículo mínimo.

Voltando à constituição dos Cursos de Filosofia na educação superior em seus aspectos legais, retomamos o destaque a outro documento de grande impacto: o parecer 277 de outubro de 1962⁷², assinado por Newton Sucupira, relator; Anísio Teixeira, D. Cândido Padin, O.S. B⁷³., Valnir Chagas e Pe. José Vasconcellos. O parecer visa substituir o ordenamento legal construído com o Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Até a década de sessenta, não houve grandes movimentos de natureza institucional, no sentido de padronização ou direcionamento dos currículos de Filosofia. Mesmo com uma pluralidade de situações e conformações diferenciadas em várias partes do país, no que tange à fundação e funcionamento das faculdades de Filosofia, destaca-se que o parecer de imediato deixa claro suas intenções diagnósticas e uma preocupação com a complexidade envolvida no estabelecimento de um currículo mínimo de Filosofia.

De imediato, temas como o quefazer filosófico associado ao próprio ato de filosofar são colocados no centro das considerações, como alerta para as dificuldades inerentes ao projeto. Ressalta-se, nesse sentido, a preocupação dos pareceristas em não tornar a tarefa apenas o reflexo da concepção filosófica de seus autores ou de uma única vertente. Em sua parte inicial, o texto retoma a perspectiva e debate proposto pela tradição ocidental kantiana (já sistematizado no tópico anterior), que decididamente exerceu grande influência na concepção de Filosofia que estava em processo. Nessa passagem do texto, é notória a similitude com o pensamento kantiano:

Não existem, propriamente falando, “fatos filosóficos” à maneira do que ocorre nas outras ciências. Como observava Simmel, em todas as demais ciências existe um fim, reconhecido em geral e em princípio, a que se dirige o conhecimento e que mais tarde se decompõe, na multiplicidade dos problemas particulares (BRASIL, 1962, p. 182).

⁷² Esse parecer teve sua Resolução instituída na mesma data (com redação levemente modificada pela Resolução nº 1, de 17 de janeiro de 1972).

⁷³ Tal sigla refere-se à Ordem de São Bento ou Ordem Beneditina (em Latim: Ordo Sancti Benedicti, sigla O.S.B.)

Os pareceristas deixam claro que compreendem a especificidade e até certo ponto, a unicidade da identidade filosófica. É evidente no documento que o tratamento dado à Filosofia se espelha na tradição da Filosofia Ocidental europeia e justapõe-se a ela com uma perspectiva continuísta ou, nas palavras de Betancourt, uma filosofia inculturada. Observa-se que, na sequência do texto, outro pilar da tradição é retomado para explicitar uma aproximação teórica com uma certa identidade da Filosofia e do filosofar alicerçada na Europa ocidental.

Se distinguirmos entre a filosofia como atividade, o ato de filosofar e a filosofia feita, a filosofia objetivada em categorias ou doutrinas ao longo da história, poderemos falar de um saber filosófico objetivo que pode tornar-se matéria de ensino. Existe sem dúvida, um "corpus philosophicum" constituído de grupos específicos de problemas sistematicamente articulados em disciplinas reconhecidas por toda uma tradição filosófica. E se, como queria Kant, não se aprende filosofia, só se aprende a filosofar, é lícito dizer-se que o filosofar se aprende a partir das categorias objetivas que são o produto e a cristalização do pensamento filosófico. (BRASIL, 1962, p. 183).

Observa-se nessa citação a influência do pensamento kantiano (já caracterizado como diretriz de grande importância na formação profissional em Filosofia no Brasil) e de Hegel. É fundamental trazer ao texto, mesmo que de forma sumária, o debate em torno dessa concepção de Filosofia. A contribuição desses filósofos tornou-se um debate clássico, que para alguns não significa em nenhum momento posições contrárias entre si. Mas, sobretudo, possibilidades de pensar a aprendizagem filosófica que podem muito bem ser complementares e dialógicas. Como já tematizamos o pensamento kantiano a respeito, destacaremos sumariamente a visão hegeliana.

No período em que foi reitor no Ginásio de Nuremberg, Hegel deixou um conjunto de escritos⁷⁴ que se referem fundamentalmente ao ensino de filosofia e à atividade pedagógica. No capítulo segundo de tais escritos, o autor alemão é enfático ao afirmar a necessidade do conhecimento enciclopédico para efetivar o exercício do filosofar:

Em geral, distingue-se o sistema filosófico com as suas ciências particulares e o próprio filosofar. Segundo a mania moderna, sobretudo da pedagogia, não importa tanto instruir-se no conteúdo da filosofia quanto aprender a filosofar sem conteúdo; isto significa mais ou menos: é preciso viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc. Em

⁷⁴ HEGEL, F. Propedêutica Filosófica. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1989, 385p.

primeiro lugar, quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc., aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. Também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer cidades, etc., o conteúdo. (HEGEL, 1989, p.10)

Aludindo ao ato de viajar, Hegel enfatiza o caráter elucidativo do conhecimento sobre a produção filosófica e, desta maneira, o conhecimento filosófico e o filosofar são aspectos indissociáveis. Conhecer a História da Filosofia é estabelecer um mediador indelével para o próprio processo de construção da autonomia intelectual e racional do sujeito. E nesse caso, a mediação, pelo estudo da História (ou saber enciclopédico, como destaca Hegel), não constitui um fim meramente reprodutivo, mas o acesso ao saber produzido pelo *corpus* filosófico humano e, por meio disso, à própria atitude filosófica.

As duas perspectivas, de Kant e Hegel, são retomadas como apoio e fundamento dos pareceristas para a criação de um currículo de estrutura disciplinar baseado na concepção do que é a História da Filosofia. Os pareceristas salientam que, mesmo reconhecendo a relação e continuidade do processo filosófico, é necessário, para fins didáticos e que visem a garantia de formação em graduação, a abordagem disciplinar. Nesse sentido, é preciso destacar a ideia da Filosofia como disciplina, seja ela na educação básica, ou como disciplinas, como nos currículos de graduação.

A grande questão que causa e motiva o alerta dos pareceristas, é que a estrutura disciplinar sugere uma compartimentação e limitação do conhecimento, quando na verdade, não existe um ponto final entre, por exemplo, a Filosofia da Grécia Antiga e a Filosofia medieval (tendo em mente a nomenclatura da tradição ocidental). O exercício de criação de fronteiras, seja marcado pela temporalidade ou pelo perspectivismo histórico, é sobretudo, um artefato de criação discursiva.

De certo que, para sermos, fiéis ao espírito filosófico, devemos guardar-nos de absorver e dissolver, como dizia o Professor Eugen Fink, "a filosofia como problema" na filosofia como matéria de ensinamento". Mas, para atender as conveniências didáticas de uma formação filosófica no nível de graduação, somos inevitavelmente forçados a uma distribuição da filosofia em disciplinas que se tornam matéria de ensino. E não cremos que isto importe necessariamente numa traição ao espírito filosófico. É uma contingência do ensino nos primeiros estágios, a que não podemos fugir. E porque a filosofia, de todos os tempos, se encontra constituída em disciplinas, temos, assim,

elementos objetivos para a organização de seu currículo, não obstante as dificuldades que apontamos. Toda a questão está em que se algumas disciplinas são tradicionalmente admitidas sem discrepância de orientação doutrinária, outras existem que têm sua legitimidade contestada por certas escolas filosóficas. Daí a dificuldade de se encontrar um critério objetivo na escolha das disciplinas que devem constituir o currículo. As sim, plenamente cónsciente do problema, tentaremos apresentar um projeto dentro do qual possam mover-se livremente as diversas correntes do pensamento filosófico. (BRASIL, 1962, p. 184).

O uso do termo “disciplina” para designar um conjunto articulado de saberes e conteúdo de ensino possui uma presença recente na história da educação. De acordo com Chervel (1990, p. 178), a noção de disciplina, tal como a compreendemos atualmente, sempre esteve aproximada de outros conceitos como “disciplina escolar,” que conotavam mais o sentido de vigilância e policiamento dos comportamentos contrários à ordem dos estabelecimentos de ensino.

Sobre a ideia de disciplina, Foucault (2013, p. 169) observa que a vigilância e o adestramento dos corpos eram condição essencial para a ampliação das técnicas que permitem a expressão das relações de poder, inclusive nos próprios corpos. Os estabelecimentos escolares não fugiam ao ordenamento disciplinar e ao sistema de vigilância. Segundo Foucault (2013, p. 177-185), a expressão do controle e do poder disciplinar no ambiente escolar perpassava desde o alinhamento dos corpos, a fiscalização constante, as punições aos desvios de comportamento, os exames, dentre outros aspectos, até a própria constituição de uma ordem que estabelece o ordenamento, o limite e a normatização do mundo. Tal aspecto é fundamental para compreender que não se trata de uma produção de meios para eliminação dos sujeitos, mas sim de tornar o “desvio”, a “anormalidade”, novamente de volta à “norma”, ao “padrão”. Se objetiva, por meio do poder disciplinar, articular uma *oikonomia*⁷⁵ sobre a vida.

Essa ordem, para Foucault (2013, p. 200-209), é na realidade não apenas um conjunto de normas e punições. Sua característica principal é sua versatilidade. Os ordenamentos discursivos, para Foucault (2012; 2013), produzem os próprios saberes e práticas de verdade que estão subjacentes na formação das próprias disciplinas como áreas individualizadas e delimitadas de conhecimento na modernidade. A esses domínios discursivos que caracterizam

⁷⁵ Do grego, *oikonomia* significa a administração do oikos (da casa), gestão do lar.

as formas históricas com que a sociedade se dispôs a conhecer, Foucault (2007) chamou de *epistémê*.

Uma *epistémê* representa uma positividade, um ordenamento que comporta e reproduz limites sobre o saber e suas modificações, assim como as relações que ocorrem no interior dos múltiplos discursos sobre o saber. Podemos aproximar a noção de *epistémê* foucaultiana, se a entendemos em sua acepção mais simples, a saber, como conhecimento organizado e mediado por um discurso normatizador, da própria ideia de “disciplina” na contemporaneidade. Nesse sentido, se enfatiza sua expressão como conjunto de conteúdos positivados e que de certa forma, terminam por configurar uma identidade a determinado saber, organizando o real e expressando uma vontade de verdade.

Chervel (1990, p. 179-185) nos informa que o sentido de disciplina como “conteúdo escolar” não aparece nos dicionários e nos informes oficiais antes do final do século XIX. Antes desse período, várias expressões parecem se aproximar do significado que temos hoje, tais como “faculdade”, “objetos”, “partes”, “ramos” ou mesmo, “matérias de ensino”.

A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo "disciplina" em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo genérico. Ela vai sobretudo pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário. (...) Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate. É durante a década de 1850, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender a idéia (sic) de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma “ginástica intelectual”, indispensável ao homem cultivado. (CHERVEL, 1990, p. 178).

Nos interessa aqui destacar que a prática do ensino disciplinar não está desassociada do processo de consolidação das práticas educativas de forma mundial e da própria esfera da reprodução dos valores e da cultura da sociedade. Desde os primórdios da Filosofia ocidental no Brasil, sua prática de ensino está entrelaçada ao processo formativo dos indivíduos. Trata-se de garantir, ao menos para alguns, uma formação humanística aproximada do sentido formativo que era atribuído às humanidades clássicas. Para Chervel (1990, p. 179), a grande mudança que se observa no uso do termo ocorre após a I Guerra Mundial. A ideia de

“disciplina” que se tinha até então, estava associada a um saber humanístico e, dessa forma, não haveria uma formação nuclear de saberes disciplinados.

Assim, após a I Guerra, o foco modificou-se. De uma visão unificada do conhecimento e de suas relações, para limites nucleados que se tornam “uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito.” (CHERVEL, 1990, p. 180). Esse novo significado atribuído à ideia de disciplina formatava os diversos campos do saber e suas formas específicas de “transmissão”. Delimitava-os em conteúdos passíveis de serem ensinados e independentes uns dos outros.

Chervel (1990) nos mostra que a história da ideia de disciplina escolar como “conteúdos que se ensina” é recente. Foucault (2012), ao estabelecer relações entre o poder e a formação dos campos do saber, nos aponta que a disciplina é uma forma de delimitação e organização dos saberes que atua padronizando e promovendo uma ordem discursiva, caracterizando uma das expressões do poder disciplinar. Ora, a Filosofia possui uma especificidade como campo discursivo disciplinar, assim como possui uma especificidade naquilo que se ensina. Mas, o que será próprio da Filosofia enquanto disciplina?

Afirmar, pois, que a filosofia é uma disciplina do pensamento, significa afirmar [...] que ela é uma forma de delimitar as fronteiras de um campo de saber, permitindo sua enunciação em discursos. Ela é a imposição de uma ordem ao pensamento, permitindo que não apenas experimentemos uma reconhecida, um pensar de novo o já pensado, mas que experimentemos também o pensamento como novidade, como criação. Por fim, ela é ainda uma forma de aprendizado, uma educação do pensamento, na medida em que impõe protocolos que tornem o pensamento possível. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 32).

Mesmo diante da impossibilidade de se estabelecer qualquer consenso sobre a natureza da Filosofia, a pergunta sobre sua disciplinaridade é pertinente, pois, pensar a Filosofia em subdivisões, áreas e subáreas como no desenho curricular, é pensar a Filosofia em um espaço disciplinar, a saber, como a noção de currículo presente no parecer. A disciplinaridade da Filosofia encontra oposições junto aos que consideram que a Filosofia possui como uma de suas características fundamentais a procura por se relacionar com a multiplicidade do real e, dessa forma, se aproximaria mais de um aspecto transdisciplinar do que disciplinar. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 185). Ou mesmo, que a Filosofia, como um saber com um fim em si mesmo, não se ocuparia de coisas particulares, não apresentando, pois, um campo delimitado.

(CERLETTI, 2009, p. 46). É justamente tal aspecto que fundamenta a posição de tonar o percurso formativo do egresso do curso de Filosofia mais flexível e dialógico com outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, essa breve explanação e possíveis conjecturas sobre o sentido do termo “disciplina,” serve de respaldo para entendemos o significado dos questionamentos em torno da Filosofia como um saber disciplinável e estruturado em conteúdo disciplinar organizando o currículo da formação superior e secundária. Esse cuidado parece ter sido levado em conta para motivar os pareceristas a justificar tal esquematização disciplinar na constituição de um currículo mínimo.

Porém, ao considerar a dificuldade de estabelecer um “critério objetivo”, os pareceristas escolhem a tradição. E naquele período, a tradição refere-se ao que está legitimado na Filosofia Canônica. Em outro momento do texto, o "*corpus philosophicum*" é mencionado como a orientação da concepção de Filosofia apresentada. Mesmo reconhecendo que o valores que mediam o conjunto de disciplinas interagem com as motivações não somente técnicas, mas de orientação doutrinária de quem escolhe ou formula o currículo⁷⁶, não avança no questionamento mais aprofundado de uma identidade filosófica que compreenda criticamente a pluriversalidade da razão.

Vale a pena ressaltar as palavras de J. Rancière em seu livro *O mestre ignorante* (2011) em que destaca que o essencial no estudo filosófico é o estado permanente de vigília, de estranhamento das “coisas” acabadas, dos “finais” e seus pontos terminais. Nesse sentido, a aprendizagem filosófica não estabelece uma dicotomia entre seu produto e seu processo; o sentido do estudo da História da Filosofia em suas variantes históricas e suas questões é instaurar permanentemente uma atitude filosófica e de estranhamento ao que parece acabado.

Após essas considerações iniciais que estabelecem vínculo com a perspectiva da tradição e importância da História da Filosofia, o parecer segue para um segundo momento que visa analisar e questionar a estrutura curricular dos cursos vigentes até então. Os autores do parecer buscam demonstrar as faltas que estão presentes no currículo em vigor, tais como, o desvio e enfoque para outras disciplinas como Psicologia e Sociologia, o ensino considerado

⁷⁶ Segundo Martins (1985), a preocupação com a busca por uma neutralidade axiológica na construção do currículo mínimo pode ser exemplificada pela rejeição de algumas correntes filosóficas ao reconhecimento ou validade de disciplinas como a metafísica, rejeitada pelo Positivismo e pelo Materialismo Dialético.

enciclopédico, a rigidez do itinerário formativo oferecido ao discente, que o impede de complementação dos estudos com outras disciplinas, assim como impede que outros estudantes de outros cursos possam aproveitar as disciplinas filosóficas.

Ressalta, ainda, a proeminência - que é dada à Psicologia. Com efeito, essa ciência ocupa um lugar privilegiado no curso de Filosofia, pois é ministrada em todas as séries, ao contrário do que sucede com as disciplinas filosóficas; executada apenas a História da Filosofia. Tem-se a impressão de que o currículo se organizou, tendo-se em vista um duplo objetivo, preparar ao mesmo tempo filósofos e psicólogos. (...) Finalmente poderia dizer-se que o currículo tende pelo menos como é geral posto em prática a proporcionar uma visão enciclopédica da filosofia sacrificando o estudo em profundidade em benefício de uma vista panorâmica, superficial, da problemática geral da filosofia (BRASIL, 1962, p. 186).

O parecer segue, após o sumário diagnóstico sobre os currículos vigentes, para uma direção propositiva do “currículo mínimo” que dará “os elementos básicos, indispensáveis a partir dos quais a escola organizará seu currículo completo e fará a distribuição dos cursos.” (BRASIL, 1962, p. 187). Trata-se nesse momento, no parecer, de identificar a necessidade de maior flexibilidade no itinerário formativo, no sentido de não perder as características de amplitude e possibilidade de complementação. Nesse ponto, ressalta-se uma diferenciação crucial para o futuro da formação de professores, a saber, a ideia de uma formação voltada para a prática da “filosofia pura” e outra para o “ensino secundário”. Embora o parecer deixe evidente que “este preparo no nível de graduação será substancialmente o mesmo, tanto para aquele que se destina à carreira do professor secundário como para quem aspira a dedicar-se à pesquisa pura”, destaca que não há expectativas de que o professor da escola secundária se consagre como “Filosofo consumado”. (BRASIL, 1962, p. 1870.).

Ao “filósofo puro” caberiam a pesquisa e o ensino superior. Com tais qualitativos na busca de distinguir-se licenciado e bacharel, parece construir-se uma oposição entre as duas possibilidades de formação. Seria o “filósofo puro” uma antinomia do professor? Se ambos recebem a mesma formação, inclusive podendo exercer a atividade ensino, seja no secundário ou no nível superior, haveria alguma incapacidade no exercício docente no secundário que impeça o sujeito de alcançar esse status da experiência filosófica? Ainda nesse aspecto, os pareceristas parecem identificar que a competência do saber pedagógico para nível superior não é uma necessidade na formação desse tipo de egresso. Em seguida, o documento retoma a necessidade de organização curricular em torno da História da Filosofia, destacando um

conjunto de disciplinas que assegurarão a parte histórica e outras, a parte sistemática, uma vez que, na concepção dos pareceristas, não se faz história da Filosofia sem sistema, “nem desenvolver uma reflexão sistemática sem referência à história” (BRASIL, 1962, p. 188).

A defesa da identidade da Filosofia por meio de sua história é condição destacada como fundamento e princípio da formação do filósofo profissional. Assim, como ponto nevrálgico, a formação profissional do filósofo ou filósofa deve ser alicerçada mediante o conhecimento histórico e sistemático da Filosofia. Observa-se, na constituição dos cursos que surgiram e na literatura a esse respeito, que, de forma determinante, essa percepção foi reproduzida diligentemente na organização curricular dos cursos universitários⁷⁷.

Assim, o novo currículo mínimo pode ser assim sintetizado: – História da Filosofia; Lógica; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Geral: Problemas metafísicos; e; duas matérias optativas versando sobre ciências, sendo uma da área das Ciências Humanas. Ao final, os pareceristas destacam e reforçam os anseios de propor um currículo que não estivesse “vinculado a uma 'ortodoxia ou corrente doutrinária’”. (BRASIL, 1962, p. 196).

Angela Maria Martins (2008), nos traz um destaque relevante sobre o efervescente debate ocorrido na época da construção do parecer, em relação à crítica dos jovens graduandos do curso de Filosofia da Faculdade Nacional de Filosofia. Segundo a autora, a crítica que se repetia era oriunda dos estudantes e direcionava-se ao entendimento da suposta neutralidade e universalidade do saber filosófico. Para esses estudantes, segundo a autora, a Filosofia não era um saber desancorado do mundo. Sob a influência do materialismo histórico-dialético, defendiam que a Filosofia, como integrante de uma superestrutura, está sujeita à orientação de valores políticos e ideológicos e, dessa forma, é resultado dos embates históricos entre culturas e determinada por essa história. Assim, segundo a autora, os estudantes: “(...) consideravam que, conhecendo os conflitos entre as diversas tendências filosóficas ao longo da História, não se podia falar de Filosofia, mas de Filosofias.” (MARTINS, 2008, p. 167).

O detalhe da pesquisa de Martins (2008), ao trazer narrativas de estudantes sobre o período, nos demonstra os indícios críticos à perspectiva monocultural da Filosofia já na década de sessenta. Defender um ensino de Filosofia por meio de sua História e sistemas não exclui uma atitude filosófica diante dessa mesma História e do *corpus* desses sistemas. Nos parece

⁷⁷ Destacaremos essa predominância no capítulo seguinte.

muito oportuno, sobre esse aspecto, dialogar com Aspis e Gallo (2009, p. 15), que salientam que, defender um ensino de Filosofias e a possibilidade da conquista da autonomia no pensar dos jovens, não significa compreender tal autonomia como o abandono das Filosofias criadas na história. Pelo contrário, um estudo qualificado e com a presença da história filosófica em suas versões, apresenta (aos jovens) a composição da própria especificidade dos discursos filosóficos e como as Filosofias operam “uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual,” proliferando saídas para as questões próprias do existir humano, assim como reorganizam a própria produção de novas subjetividades.

Perspectivas para a Filosofia na educação básica: descontinuidades e entrelaçamentos

Ao mesmo tempo que o cenário nacional apontava mudanças e normatizações para todo território em relação à formação de nível superior, outro importante marco era instituído no repertório de nossas políticas educacionais. No momento em que mais se enfatizava uma formação profissional do licenciando em Filosofia e definia sua trajetória acadêmica para a educação básica, inicia-se um momento histórico em que a Filosofia perde espaço nos centros de ensino secundaristas.

Poucas modificações ocorreram no ensino secundarista até a década de sessenta, quando a Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocou, sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação a indicação do quadro de disciplinas obrigatórias em todo território nacional, e sob a atuação dos Conselhos Estaduais de Educação a indicação das disciplinas chamadas como “complementares”. Tal medida descaracterizou a disciplina filosófica como integrante do quadro obrigatório, sendo alocada no quadro complementar e, portanto, sendo sua oferta facultativa dentro dos quadros dos currículos estaduais das escolas da educação básica.

O Conselho Federal de Educação definiu como disciplinas obrigatórias: História, Português, Geografia, Matemática e Ciências (que poderiam se desdobrar nas ciências físicas e biológicas nas últimas séries do ensino colegial). Havia um quadro complementar das disciplinas obrigatórias, com a possível introdução da disciplina de Desenho e uma língua estrangeira moderna; Organização Social e Política Brasileira; ou uma língua estrangeira

clássica; ou duas línguas estrangeiras modernas; ou ainda, uma língua estrangeira moderna e Filosofia, somente no segundo ano do ginasial.

Importante destacar que tal mudança nos dispositivos legais, praticamente desobrigou a oferta da disciplina filosófica. Se, por um lado, a LDB/61 contribuiu para a descentralização do processo de formação curricular dos estabelecimentos de ensino, o que gerou uma certa autonomia para as entidades e diretorias estaduais de educação, por outro lado, do ponto de vista político e da afirmação de um espaço na cultura escolar brasileira, foi um duro golpe que deflagrou a ausência da disciplina filosófica em vários estabelecimentos da escola formal.

Como foi destacado no tópico anterior, foi durante a década de 60, com o fortalecimento de uma segunda geração de pensadores oriundos da histórica Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), que as questões sobre a identidade da Filosofia no Brasil se tornaram temas frequentes, assim como sua aproximação das questões sociais e dos problemas atuais da conjuntura brasileira. É paradoxal notar que, durante um período em que surgiram nomes do calibre de Bento Prado Junior, Oswaldo Porchat, José Arthur Giannotti e Marilena Chauí, dentre outros, a disciplina filosófica encontrou barreiras, no que diz respeito à sua condição como disciplina obrigatória nas redes de ensino.

Obviamente, não temos ainda como mensurar em quais estados ou estabelecimentos de ensino a disciplina continuou a ser ofertada. Porém, é inegável que a sua saída do quadro de disciplinas obrigatórias enfraqueceu a sua oferta nas escolas.

Outro dado que pode ser somado na reconstrução desse quadro histórico, é o alinhamento das políticas educativas às propostas governamentais de desenvolvimento e a própria mudança no regime de estado. Se nos preâmbulos da primeira LDB /61, a Filosofia tem seu status modificado, com as reformas do período ditatorial, a partir de 1964, se confirma seu caráter eletivo e facultativo no ensino básico.

Após a implantação do regime ditatorial em 1964, as reformas no plano educacional que se seguiram foram marcadas pela orientação ideológica que se fortalecia à luz da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento – DSND-, cuja expressão pontual nos planos e dispositivos educacionais consistia em um alinhamento às estratégias que visavam garantir a Política de Segurança Nacional, assim como a Política de Desenvolvimento. Dessa forma, no plano educativo e especificamente em relação à disciplina filosófica, os principais impactos

foram a Lei 5.692/71, que estabeleceu o 1º e 2º graus, e novas diretrizes para eles, determinando a nova organização e funcionamento do ensino secundarista, como era até então conhecido o ensino básico, passando a ser nomeado ensino primário e ensino médio, respectivamente o 1º e 2º graus.

No caso específico da Filosofia, ela continua sendo mera opção dos eixos formativos das unidades de ensino. Muitos autores, como Horn (2000), Rocha (2008) e Monteiro (2014), aludem ao fato de que, contrariamente à ideia de que a Filosofia teria sido retirada dos currículos pelo Regime Militar ou substituída pela obrigatoriedade da disciplina Educação, Moral e Cívica e outras com temática similar, o que de fato é observável, na lei supracitada, é que a parte eletiva dos currículos sofreu uma diminuição expressiva de carga horária.

Associado a isso, a própria reconfiguração da política educacional voltada para o mercado de trabalho contribuiu para a desvalorização das disciplinas das humanidades e afins. Se os dispositivos legais não incluíam em sua escrita *in verbis* a exclusão da disciplina filosófica, o cenário e a conjuntura nacional não favoreciam que o antigo *status* da Filosofia como “saber especial,” que seria indispensável para a formação intelectual e racional das elites, fosse minimamente preservado. (GONÇALVES, 2011, p. 32). Basta imaginar a proximidade de intelectuais e críticos do regime militar com o conhecimento filosófico no período em questão. Para Renê José Trentin Silveira:

No contexto da ditadura civil-militar pós-1964, com a decretação da Lei 5692/1971, a disciplina foi efetivamente eliminada. De fato, em uma educação amarrada aos princípios da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento e pautada pelo tecnicismo pedagógico, não havia lugar para as humanidades. Em contrapartida, irromperam no currículo, em caráter obrigatório, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, mais afinadas com aqueles princípios. (SILVEIRA, 2010, p. 16).

Se sabemos que não houve um decreto ou dispositivo legal que impedia a oferta da disciplina e que tão pouco o ensino de Filosofia que se tinha oferecia uma natureza crítica e questionadora, como destaca Gonçalves apud Silveira (2009), resta especular o porquê de sua consequente evasão dos currículos e o quase total desaparecimento no período militar. Segundo Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 8), citando dados trazidos em um congresso pela professora Marilena Chauí, em 1977, de um total de 250 escolas de São Paulo, apenas 17 mantiveram a

Filosofia em seu currículo e em 1978, segundo a autora, a disciplina foi praticamente eliminada do currículo do ensino médio.

Silveira (2009), aposta nas diretrizes já citadas da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento que, entre outros aspectos, buscava minar quaisquer perspectivas que possibilitasse, a inclusão do pensamento considerado subversivo ao estado. Faculdades de Filosofia, como a da USP, foram alvo de ataques e da invasão de tropas militares. Tal posicionamento deixa evidente que, se a Filosofia nos sistemas de ensino de 2º grau nunca foi subversiva⁷⁸, no entanto, diante da conjuntura nacional, era evidente que poderia sê-lo. E, seguindo a via interpretativa de Silveira (2009), os próprios agentes do Estado de Segurança Nacional poderiam também vislumbrar na disciplina uma ameaça em potencial.

Assim, concomitante a uma política educativa que valorizava a formação em nível técnico profissionalizante, foram constituindo-se dispositivos que praticamente impediam a entrada da Filosofia como matéria de ensino, mesmo que na parte eletiva do currículo da educação básica. Com a Lei nº 5.692/71, o ensino de 1º e 2º graus alocaria um núcleo obrigatório comum de oito disciplinas, acrescido da oferta compulsória de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde, além do Ensino Religioso de matrícula facultativa. Além desse “inchaço” nos currículos, se fortalecia um discurso no imaginário coletivo de que, supostamente, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), tinham conteúdo similar ao da Filosofia. (MONTEIRO, 2014, p. 23). Horn salienta que:

Destarte, a lei n. 5.692/71- complementada mais tarde pela lei n. 7.044/82-, intermediou o despojamento da formação da massa crítica no país, também reduzindo a carga horária de outras matérias que instigam à reflexão, como história. A filosofia, através da parte diversificada, ‘poderia’ se fazer presente no currículo pleno da escola, mas continuava sendo concebida em todos os cursos de Segundo Grau como disciplina optativa para complementar o currículo pleno. (HORN, 2000, p. 28).

A lei nº 7.044/82 pronunciou suaves alterações no perfil profissionalizante com o qual o então chamado 2º grau se apresentava. Fruto dos acordos estabelecidos entre o MEC –

⁷⁸ Em nosso texto, podemos aproximar o entendimento do vocábulo “subversivo” ao conjunto de ideias que poderiam ser entendidas como contrárias ao Regime Militar.

Ministério da Educação e Cultura e a USAID- Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional- os dispositivos legais que direcionaram a educação profissionalizante no Brasil no período ditatorial até o ano de 71, sofreram alguns ajustes diante da pressão dos educadores e educadoras.

O caráter enfático na profissionalização no 2º Grau deu lugar ao direcionamento do foco para uma formação mais geral e preparatória para o nível superior. No que tange à Filosofia, a disciplina foi alocada como matéria optativa, ao lado de Sociologia e Psicologia, o que significaria que sua introdução nos currículos estava condicionada ao desejo das instituições escolares.

Na década de 80, com o crescente debate e movimentação política pela redemocratização do país, a luta pela inclusão das disciplinas como Sociologia e Filosofia retoma o cenário dos debates educativos de forma pontual. Em relação a Filosofia, várias associações e órgãos representativos foram criados e atuaram como mecanismos de pressão junto aos órgãos oficiais ao nível estadual e nacional. Entidades como a SEAF- Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, Conpefil – Conjunto de Pesquisa Filosófica, IBF- Instituto Brasileiro de Filosofia e a própria ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação, dentre outros.

A ANPOF foi alocada como representante oficial da área de Filosofia junto aos órgãos oficiais e de fomento de pesquisa. As instituições e organizações atuaram de diversas maneiras no sentido de representar e organizar o debate em torno da presença da Filosofia no então chamado ensino secundário. Porém, tais movimentos reivindicatórios da presença da disciplina filosófica não alcançam o êxito almejado. A Filosofia seguiu sendo uma disciplina da grade das optativas e sua presença estava condicionada e facultada às instituições escolares. O que na prática, mesmo que voltando como parte obrigatória em alguns estados⁷⁹, representou o esvaziamento de um espaço e legitimidade no imaginário escolar, de que outras disciplinas dispunham.

O ano de 1996 demarca um momento importante no sentido reformista que se observou na década anterior. A nova LDBen- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei

⁷⁹ Segundo Montero (2014), a filosofia retornou aos currículos das instituições de ensino no estado do Rio de Janeiro em 1980 como “noções de filosofia”, pelo parecer CEE/RJ nº 49, de 21 de janeiro de 1980.

9394/96) de 20 de dezembro de 1996-, em seu artigo 36, inciso primeiro, na forma da publicação original, traz *in verbis* a seguinte orientação:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...] §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - **domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.** (BRASIL, 1996, p. 27833, grifo nosso).

Tal aspecto da supracitada lei não deixava explicitamente demarcada a presença da Filosofia de maneira disciplinar. Assim, a LDBen de 1996 apenas assinalava que, ao final do percurso formativo do ensino da educação secundária, os estudantes deviam apresentar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. A LDBen, ao mesmo tempo que sinalizava a importância da Filosofia na construção do projeto educativo que então se pronunciava nas reformulações propostas à educação formal nacional, não apontava ou direcionava de que forma tais aspectos e que conhecimentos filosóficos poderiam ser assegurados aos discentes.

Conforme demonstram Monteiro (2014), Filho (2011) e Horn (2001), a lei supracitada não caracterizou a filosofia como um campo disciplinar, tal como nos modelos tradicionalmente organizados das outras áreas do conhecimento. Sua ambiguidade não deixava aparente de que forma se efetivaria essa presença ou se mesmo, se seria um conteúdo transversal. E se dessa última forma fosse, quais docentes estariam habilitados a fazê-lo? Docentes devidamente habilitados nas licenciaturas em Filosofia ou, os docentes das outras disciplinas? Essa falta de objetividade comprometeu a efetivação da inclusão da Filosofia nos currículos, pois cabia aos gestores escolares, de fato, a decisão sobre a melhor forma de garantir tal aspecto do dispositivo legal.

Como diz Alves sobre a LDBen/96:

[...] ao não deixar claro como esse aluno deverá ter acesso a tais conhecimentos, se através de uma disciplina específica, por temas transversais ou por projetos, etc., as escolas e Secretarias de Estado de Educação passaram a interpretar a lei conforme sua visão particular ou por conveniência, fato que levou muitas escolas e estados a retirarem a disciplina de Filosofia da grade

obrigatória, onde esta já existia, caso de São Paulo, ou simplesmente a não incluí-la no currículo. (ALVES, 2010, p. 184).

Dessa forma, o cenário não era favorável para a solidificação da Filosofia como componente curricular e tão pouco contribuía para sua valorização, visto que sua própria ausência como disciplina nas escolas afetava o processo de formação de professores na área. Porém, as organizações e representações partidárias de um projeto educativo que valorizava a Filosofia e Sociologia como disciplinas fundamentais na busca de uma educação transvalorativa e crítica, novamente atuaram no sentido de pressionar a modificação da LDBen/96. O principal argumento era que tais disciplinas eram fundamentais no objetivo de possibilitar aos discentes mecanismos para mediar sua presença no mundo e sua formação cidadã. A aposta interdisciplinar ou transversal “era insuficiente para produzir os resultados proclamados” (ALVES, 2009, p. 40).

O resultado dessa luta política foi um projeto de lei complementar que visava substituir o artigo 36 da LDBen/96, com objetivo de torná-lo mais exato no que tange a obrigatoriedade e disciplinaridade da Filosofia e da Sociologia nos currículos do ensino médio. O projeto de Lei nº 3.178, de 1997, de autoria do deputado federal Roque Zimmermann, deixava explícito que Filosofia e Sociologia comporiam o leque de disciplinas obrigatórias do currículo. Porém, apesar de ser aprovado na Câmara e no Senado, respectivamente no ano de 1999 e em 2001, foi vetado em 2001 pelo então presidente Fernando H. Cardoso.

Os argumentos que sustentaram o veto foram basicamente dois, já mencionados: a) a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos estados e municípios; b) não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina. (FÁVERO et al., 2004, p. 260).

Os argumentos apresentados limitam-se a situar a questão em termos de possíveis prejuízos ou dispêndio orçamentários aos estados e união, nem de longe entrando no mérito de perspectivas pedagógicas ou mesmo da garantia dos direitos de aprendizagem dos discentes. Para Alves (2009, p. 40), se há uma necessidade, apontada no dispositivo legal, de que os discentes apresentassem domínio das referidas áreas de conhecimento, era preciso buscar meios para que isso se efetivasse de forma substancial e condizente com metodologias e didáticas de ensino próprias, visto que a especificidade de cada área não é abarcada pelo senso comum.

A conquista de um aparato legal no sentido da obrigatoriedade começa a ser construída de forma pontual com o parecer do Conselho Nacional De Educação – CNE, na forma da resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006. Em seu artigo segundo, o CNE aponta a inclusão disciplinar da Filosofia e Sociologia.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, **organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia** (BRASIL, p. 1, 2006, grifo nosso).

Tal prerrogativa do CNE abriu caminho para a conquista histórica da obrigatoriedade na forma da Lei nº 11.683, de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

A conquista dos dispositivos legislativos que confirmavam a presença da Filosofia foi seguida de perto por discussões que voltavam o olhar para: o que ensinar? De que forma? Assim, as orientações contidas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos PCN+ e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, se tornaram alvo de debate e compuseram um leque de diretrizes para o ensino básico. Tais orientações e parâmetros são fruto da própria LDB, que destacava na letra da lei a necessidade da criação de uma base curricular comum, a ser aplicada em todo o território nacional.

Segundo Alves (2009, p. 44), “a obrigatoriedade da presença da Filosofia e Sociologia na lei e no currículo por si só não garantem nada”. De fato, o autor destaca que as atividades do legislativo encontram respaldo no vigor das modificações e anseios sociais e, que, com a obrigatoriedade, se apresenta um caminho de afirmação da disciplina no imaginário escolar. No bojo dessas mudanças, a formação de nível superior é novamente o alvo de diretrizes curriculares que buscam estabelecer o perfil do profissional de Filosofia.

Formação do licenciado (a): Diretrizes Curriculares de 2001

Durante a janela histórica da década de sessenta até o início do século XX, em relação ao currículo, o parecer 277/62 continuou sendo uma diretriz nos cursos de formação de

professores de Filosofia. Como relatado no tópico anterior, historicamente as décadas seguintes passaram por grandes mudanças nos dispositivos legais, que enfraqueceram ou minaram a presença e legitimidade da Filosofia, não somente na educação básica, como nos próprios cursos de formação de professores, tendo em vista, que as duas esferas se retroalimentam em presença no imaginário nacional e no *status quo* que lhes é atribuído. O exercício de pensamento aqui é muito simples: se o parecer destaca que o caminho do licenciado é a sala de aula, em um cenário em que a presença da Filosofia na educação básica se enfraquece, o quão significativo seria escolher a licenciatura em Filosofia? Esse vazio demarcou o espaço de reconhecimento, procura e valorização da profissão. A própria Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia – CEEFILO-, em documento para o MEC- Ministério da Educação-, visando descrever a situação da área e propor um roteiro para fins de autorização de projetos de cursos de graduação em Filosofia, destaca o período antes da LDB/96 como um período em que a “Filosofia saiu dos currículos do segundo grau, desapareceu dos programas dos exames vestibulares e, enquanto ‘Filosofia Pura’ chegou a parecer um estudo de pouco proveito”⁸⁰. (MEC, 1999, p. 3).

Segundo Martins (1985), o período ditatorial que se seguiu ao parecer 277/62, limitou a própria continuidade das discussões sobre o currículo dos cursos de Filosofia, uma vez que as críticas de estudantes e docentes terminavam por ser criminalizadas no regime militar. Isso contribuiu para a despolitização da vida acadêmica, principalmente do curso de Filosofia. O direcionamento e alinhamento das políticas públicas às diretivas de organismos internacionais determinou o favorecimento para cursos de formação técnico-profissionalizante, diminuindo o valor atribuído à formação em Filosofia e outros cursos de ciências humanas. O cenário de desarticulação e “proibição da organização em entidades representativas de docentes e discentes e das atividades extracurriculares” foi determinante para limitar “onde se poderia discutir e propor uma mudança das diretrizes do currículo oficial de filosofia.” (MARTINS, 1985, p. 134).

No bojo desse processo, com a retomada da presença da Filosofia nas escolas de educação básica, novamente as discussões sobre a formação do professor voltam à baila e surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia e outros cursos superiores,

⁸⁰ Cf. IN: Descrição da situação da área, padrões de qualidade e avaliação para fins de autorização de projetos de cursos de graduação em filosofia. MEC/ Coordenação das comissões de especialistas de ensino. Comissão de especialistas de ensino de filosofia. CEEFILO. Texto digital. p. 3

na qualidade de documento que direciona e propõe um currículo mínimo padrão para a organização dos cursos no nível superior no Brasil, principalmente nas licenciaturas. Com a LDB/96, que preconizava as reformulações dos PPCs -Projetos Pedagógicos dos Cursos-, e o reforço do interesse na qualidade da formação, notadamente do licenciado (a), para atuar na educação básica, tornou-se imperativo refletir sobre as condições nas quais se prepararão os professores (as) para atuar na educação básica, uma vez que a especificidade do filósofo ou filósofa professor (a) exige competências, habilidades e repertórios distintos para articular de forma oportuna o conjunto de disciplinas específicas com uma sólida formação pedagógica.

Segundo Loureiro (2008), o documento não foi recebido pela comunidade e associações representativas como um documento democrático, no sentido de não tornar claro como ocorreu a escolha de seus membros, assim como não incluir e tornar ampla a possibilidade de participação de membros de associações e conselhos representativos da categoria, como a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Em boletim publicado em 12 de junho de 2000, a associação destaca a ausência de representatividade na elaboração do documento:

Este procedimento contraria o processo que vinha sendo seguido, pela SESU/MEC, para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os demais Cursos de graduação, que previa a constituição de Comissões de Especialistas das áreas específicas, constituídas por indicação das IES e homologadas pelo CNE a partir de indicação do próprio MEC. Para a área educacional, no entanto, em que pese todos os esforços da ANFOPE, do Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, de entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área, que vinham solicitando a socialização e ampliação do debate e a constituição de Comissão especialmente para esse fim, o procedimento impõe uma única concepção de formação: a do MEC, que tem origem nos Referenciais Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais. Elimina etapas importantes de discussão com as Faculdades de Educação e Fóruns de Licenciaturas que historicamente vêm discutindo e produzindo conhecimento na área de formação. Essas diferentes iniciativas – o Parecer da CES No. 970/99, o Decreto 3.276/99 e agora a elaboração das Diretrizes pelo próprio MEC alijando os educadores do processo – vêm confirmar as análises que temos feito na direção de apontar a importância estratégica que a formação de professores – e mais especificamente uma determinada concepção de formação - tem para a manutenção e consolidação da reforma educativa implementada na educação básica pelo atual governo, em consonância com as propostas neoliberais dos organismos financiadores internacionais, em especial o Banco Mundial. (ANFOPE, 2000, p. 1)

Observa-se a diferenciação fundamental entre as terminologias dos documentos: enquanto o parecer indicava um currículo mínimo a ser contemplado como normativa, as “diretrizes”, pelo próprio significado do termo, promovem orientações, indicações, em tese mais flexíveis e permitindo maior autonomia em relação ao documento anterior. Assim, há um sentido de prescrição, sem determinação que compõe as “diretrizes”. (LOUREIRO, 2008, p. 38).

O termo “diretrizes curriculares” aparece pela primeira vez no artigo 53, inciso XX, da Lei 9.394/96, ao invés do usual termo “currículo mínimo”. O conceito de currículo mínimo baseava-se na idéia(sic) de que seria necessário haver uma regulamentação detalhada sobre a grade curricular nacional única para todos os cursos de graduação do país. O conceito de diretrizes curriculares insere-se na filosofia de flexibilização da nova LDB, baseando-se na idéia (sic) de que, ao invés de listagens fechadas de disciplinas e cargas horárias, deveriam ser definidas apenas orientações gerais para que cada IES elaborasse a grade curricular de seu curso, a partir de um perfil da área, das competências e habilidades esperadas, dos eixos de conteúdos definidores da área. (MARTINS, 2004, p. 16).

Importante destacar que o processo de elaboração das diretrizes foi marcado anteriormente por um procedimento de escolha de especialistas designados, as Comissões de Especialistas de Ensino (CEEs). As CEEs desempenharam papel direcionador no texto final das diretrizes dos cursos superiores, como destaca o parecer CNE/CES 492/2001, as quais ressaltam que o entendimento final é o proposto pelas comissões especializadas que elaboraram suas respectivas propostas. Segundo Martins (2004, p.53), a formação dessas comissões para a elaboração das diretrizes de 2001 inicia-se com o lançamento de edital⁸¹ que “convidava as IES a enviarem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares que iriam regular os cursos de graduação de cada área do conhecimento.”

As comissões foram confrontadas com muitas críticas em relação a sua composição e à forma e ao tratamento diverso como cada comissão conduziu seu trabalho. A prevalência total de membros oriundos de Instituições de Ensino Federal e Estadual, principalmente do Sul e Sudeste, se cristalizou como uma forma de garantir legitimidade e uma posição ambígua dos profissionais que participaram das comissões, uma vez estarem vinculados ao MEC e ao mesmo tempo, possuírem uma autonomia legal para conduzirem o relatório das comissões. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Particulares questionam a legitimidade de tal predomínio,

⁸¹ Edital SESu/MEC n. 4/97, de 10 de dezembro de 1997.

uma vez que a autonomia universitária é garantida na LDB, porém com as Diretrizes/2001, os processos de autorização e reconhecimento de cursos baseando-se nas Diretrizes determinam uma organização que siga o proposto no documento supracitado.

Essas considerações, embora não sejam o foco de nossa tese, são relevantes aos destacarmos que as normativas e as disposições curriculares, presentes em tais documentos, são dispositivos de poder e não estão desenraizadas dos sujeitos e organizações políticas e culturais que as subsidiam. Cabe, portanto, saber: quem constrói o documento? Qual a sua carga de legitimação institucional e na sociedade à qual é proposto? Quais as contradições apontadas por pares da sociedade na posicionalidade adotada? Todas essas questões têm relevância na análise que queremos construir. Além da CEE, o curso de Filosofia, entre outros, deveria ter seu parecer avaliado por consultores *ad hoc* definidos pelo SESU- Secretária de Educação Superior. A ideia era que esses pareceristas, escolhidos por seu reconhecido destaque nas áreas em que atuam, oferecessem um contraponto às propostas que estivessem divergentes do padrão esperado das comissões de especialistas.

De acordo com os dados da composição das comissões de especialistas no biênio 2000-2002 sob o mesmo aspecto da origem regional das IES de seus membros temos: 57% de docentes oriundos de IES do sudeste, dos quais 35% de São Paulo (24% destes das estaduais paulistas) seguidos de 10% do Rio de Janeiro e 12% de Minas Gerais; 13% dos docentes oriundos da região sul, sendo 7% do Rio Grande do Sul; 16% do Nordeste, sendo 6% destacados da UFPe; 12% de docentes das IES do centro-oeste, dos quais 6% são da UnB; e finalmente a participação até então inédita de docentes da região Norte com 2%. (MARTINS, 2004, p. 50)

As Diretrizes (Brasil, 2001) para o curso de Filosofia são publicizadas em documento conjunto com o de outros cursos superiores das áreas de Humanidades⁸². O documento é sintético e dividido por etapas. São sete pontos que visam propor: Perfil do Formando; Competências e Habilidades; Conteúdos Curriculares; Organização do Curso; Estruturação do Curso; Estágios e Atividades Complementares e Conexão com a Avaliação Institucional. Esses tópicos foram pré-definidos como objeto de análise para as CEEs.

Como organismo de avaliação e validação dos cursos, tais prerrogativas podem ser entendidas como uma tentativa de condução e limitação à perspectiva de autonomia e criação

⁸²Além de Filosofia, o documento integra as Diretrizes dos cursos de História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

por partes das comissões. Esses sete tópicos não são precedidos por nenhuma consideração ou reflexão, tal como destacado no PARECER 277/62. É preciso considerar que todo o processo de construção dos pareceres pelas CEEs é demarcado por um conjunto previamente estabelecido de estrutura e exigências em relação ao que deve ser analisado, além de prazos definidos. Isso é relevante, pois, assim como as CEEs sofreram críticas de diversos segmentos da sociedade, a maneira como foram direcionados os trabalhos, os limites, sobrecarga de trabalho, os prazos e a organização ou falta de planejamento da SESu foram alvo de críticas por parte das CEEs. Isso significa que não há um contexto definidor e unilateral sobre os aspectos que envolveram a construção das diretrizes. Mesmo depois de publicado o edital, alguns pontos relevantes foram retirados da alçada das comissões, tais como, a duração do curso e diretrizes relacionadas aos aspectos da formação de professores⁸³.

Cotejando as Diretrizes do curso de Filosofia e o parecer da CEE-FILO, observa-se que o fio condutor do documento é mantido, mas no texto final das Diretrizes, algumas considerações são retiradas. A CEE-FILO – Comissão de Especialistas da área de Filosofia- foi composta pelos professores: Nelson Gonçalves Gomes (UnB/DF), Oswaldo Giacoia Jr (UNICAMP/SP), Álvaro Luiz Montenegro Valls (UNISINOS/RS). No início do documento dos pareceristas, se destaca o quantitativo de IES que colaboraram com contribuições, a saber, 14 instituições, que, segundo os pareceristas, por serem IES públicas e privadas, além de oriundas de diversas regiões do Brasil, “expressam o pensamento comum das instituições brasileiras” (CEE-FILO, 1999, p. 1). Seguimos com os pontos destacados nas diretrizes, cotejando-os com o parecer da CEE-Filo.

Perfil do Formando

Seguindo os critérios e tópicos prescritos pelo edital, os pareceristas destacam que, devido ao Parecer 277/62, o tipo de flexibilidade e autonomia desejado pelas diretrizes, já se encontrava em plena atividade na área de Filosofia. Em relação ao “perfil do formando”, o parecer da CEE-Filo sinaliza a possibilidade de bacharelado e licenciatura, dando continuidade à ideia do Parecer 277/62, a saber, que ambas as habilitações devem possuir a mesma formação

⁸³ O documento que institui as Instituições Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foi publicado em 18 de fevereiro de 2002 na RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002.

básica e que ao licenciado, deve ser oferecida uma sólida formação pedagógica. A preocupação em diferenciar os dois percursos é sinalizada de forma pontual no documento. Segundo o parecer:

Bacharelado e Licenciatura diferenciam-se antes pelas suas finalidades, sendo que do licenciado se espera **uma vocação pedagógica** que o habilite para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como **transmitir** aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O licenciado não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo. Por sua vez, **a sólida formação** do bacharel o credencia preferencialmente para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão trans-disciplinar (neste caso, adicionando à sua formação habilitações suplementares), pois é pacífica a convicção de que os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais, etc. (CEE-FILO, 1999, p. 2, grifo nosso)

Mesmo não representando uma ruptura com o Parecer 277/62 em relação aos aspectos e finalidades do bacharel e licenciado, é digno de nota e debate os qualitativos direcionados à carreira docente, como a ideia de “vocação”. Essa perspectiva aproxima-se de um modelo tradicional de educação, uma vez que a “vocação” aludida no documento destina-se à possibilidade de “transmissão” de conhecimento.

Cabe salientar que a associação da profissão docente ao sentido de “vocação”, palavra de origem latina que em seu significado alude ao: “1. ato ou efeito de chamar. 2 Inclinação para qualquer atividade, ofício, profissão etc.; propensão, tendência”⁸⁴, parece carregar um certo esvaziamento do sentido profissional da formação da carreira docente, assim como remete aos aspectos originários da carreira docente envolvida com a educação eclesial, onde ensinar era atravessado pela pregação religiosa e um ato de fé, atendendo a algum tipo de “chamado” espiritual. Na tese doutoral do professor Junot Cornélio Matos, transformada em livro, o professor destaca a ideia da “vocação” citada no documento das diretrizes como algo que destoa de uma didática específica para o ensino de Filosofia, ancorada nas próprias tradições filosóficas, como por exemplo a socrática. Segundo Matos (2013), entender vocação como

⁸⁴ Cf. IN: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>

habilidade de “transmitir” é tanto conservador como adotar a postura de que o professor ou professora detém o conhecimento (pois, somente nesse sentido seria capaz de transmiti-lo).

Observa-se, nesse trecho do documento, uma perspectiva e defesa de um ensino enciclopédico da Filosofia na educação básica. A caracterização do licenciado como alguém vocacionado à transmissibilidade do conhecimento não só incorpora uma visão tradicional sobre o ensino de forma geral, como esvazia o sentido de um ensino filosófico nas classes da educação básica. E por ensino filosófico nos referimos ao momento em que o pensamento se abre para a experiência do criar conceitos e desnaturalizar a realidade. Nesse sentido, parece acertado defender o direito à possibilidade de que isso ocorra na educação básica, assim como é uma garantia constitucional o ensino público de qualidade.

É preciso salientar que toda e qualquer proposta de ensino de Filosofia perpassa uma noção do que é Filosofia e como tal noção de desloca dentro de um contexto de ensino e aprendizagem. De acordo com Cerletti (2009, p. 19-23), em qualquer proposta em que se desenvolva o ensino de Filosofia, emerge sempre a presença e a mediação da relação que ocorre entre a própria Filosofia e quem assume a função de ensiná-la. Dessa forma, o professor de Filosofia torna-se também filósofo (a).

Assim, se tomamos como pressuposto que o ensino de Filosofia que se deseja é um ensino filosófico - que ultrapasse a esfera de situar-se sobre a mera reprodução das escolas e autores da Filosofia - todo ensino filosófico resulta em uma espécie de intervenção filosófica. Pontuar essa perspectiva não quer dizer que cada professor irá atuar criando e direcionando o ensino por meio de sua própria Filosofia. Mas, que ao assumir uma perspectiva filosófica, também instrumentalizará e mediará o ensino por meio desta. A complexidade e a perspectividade dessa discussão direcionaram, inclusive, a proposta de flexibilização do currículo mínimo no Parecer 277/62. De fato, almejar que o licenciado atue vocacionado para transmitir conhecimentos parece destoar da própria concepção kantiana que é citada e orienta as habilidades esperadas dos egressos no documento.

Dessa “diretriz”, seria desejável que estimulasse uma postura pedagógica dialética, facilitadora da produção do conhecimento, capaz de estabelecer laços de efetiva e profunda experiência de crescimento integral dos professores e de seus estudantes. O que é fundamental para ser professor e o que o graduado da licenciatura precisa “aprender” na universidade? Entendemos como necessário superar a atual estrutura das licenciaturas para cursos profissionais no espaço pluri e interdisciplinar das universidades.

(MATOS, 2013, p. 94).

Ainda na análise do trecho que alude às diferenças entre licenciados e bacharéis elaborado pelos pareceristas, destacamos a citação que atribui “sólida formação do bacharel”, como uma espécie de condição exclusiva do bacharelado. Nesse trecho, o parecer da CEE-FILO insiste em uma dubiedade que não existe nos textos normativos, uma vez que não existe formações específicas para bacharéis e licenciados, visto que somente são acrescentadas disciplinas de caráter pedagógico ao percurso do licenciado. Então, diante disso, o que caracterizaria uma “sólida formação” somente ao bacharel? Por que somente o bacharel possui “credenciais para a pesquisa”? A atividade de ensino na etapa superior não necessita de qualitativos pedagógicos?

(...)a capacitação para o magistério no ensino médio, desenvolvida na licenciatura, requer uma "vocação pedagógica". Quanto ao bacharelado, se entende que uma "sólida formação" na área "credencia" o estudante para a pesquisa acadêmica. Todavia, se ao bacharel não é necessária a demonstração de nenhuma "vocação para a pesquisa", porque esperar do licenciado uma "vocação pedagógica"? Não seria o caso de esperar também do licenciado que este demonstrasse uma sólida formação na área para o exercício da docência? (ALVES, 2005, p. 87).

Kohan (2009) tematiza a questão, colocando em evidência que tais distinções são pérfidias, pois não existe separação entre bacharel e licenciado em relação à capacidade de filosofar, assim como inexistente diferença entre pesquisador e docente. Se estabelece uma dicotomia paradoxal e uma identidade dos percursos dos egressos: o paradoxo do licenciado, que possui a mesma formação do bacharel, mas é considerado menos propenso à pesquisa e à atuação no magistério superior; assim como o bacharel que não possui formação pedagógica, mas tem como destino profissional atuar no magistério superior. Essa questão que, de certa forma, tangencia os cursos de Filosofia como um todo, a saber, se irão formar “filósofos puros” ou profissionais da educação, nos aponta, diante da conjuntura do mercado e viés profissionalizante das reformas educacionais do ensino superior, que o perfil fundante do egresso é ser docente - pesquisador (a).

Ao não destacar o percurso dos licenciados e licenciadas como parte integrante da identidade do curso, e prova cabal disso é uma diretriz⁸⁵ à parte para os cursos de licenciatura, as diretrizes curriculares terminam por colaborar com a marginalização da formação para licenciatura. Nas palavras de Dalton Alves (2005, p. 61), nas diretrizes dos cursos superiores as licenciaturas aparecem como subprodutos menores dos cursos de bacharéis. Não há uma preocupação em relacionar e aprofundar a formação de professores. A licenciatura aparece como um apêndice, apesar do parecer CEE-FILO (1998) destacar que o licenciado “não deve ser simplesmente um bacharel que adicionou disciplinas pedagógicas ao seu currículo”, infelizmente, a falta de aprofundamento e o viés minimalista sobre a carreira docente são reproduzidos no produto das diretrizes.

Competências e habilidades desejadas

Neste tópico, os pareceristas listam um conjunto de habilidades e competências, evidenciando que a concepção e entendimento da prática filosófica continua sendo a perspectiva defendida por Kant (ponto já apresentado neste capítulo). As habilidades e competências esperadas dos egressos sofreram algumas adições que foram fruto decisório dos relatores das diretrizes. No texto dos pareceristas, apenas as seis primeiras competências e habilidades são citadas:

1. Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
2. Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
3. Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
4. Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
5. Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;

⁸⁵ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, destaca-se que o conhecimento que haveria diretrizes específicas para os cursos de licenciatura torna-se de conhecimento da CEE-FILO após a entrega do documento. Conforme destaca Alves (2005, p. 71): “Neste sentido, como apenas no final do ano de 1999 ficará mais clara a questão acerca de quem terá a responsabilidade pela reformulação das diretrizes para a formação de professores, somos forçados a pensar que o texto da comissão de especialistas de Filosofia, encaminhado ao CNE para aprovação, contém também aquilo que a comissão entendia serem as diretrizes para a formação de professores de filosofia”.

6. Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.
7. Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira.
8. Competência na utilização da informática.
(BRASIL, 2001, p.3.)

Destaca-se de imediato, com a inclusão da sétima e oitava competências pelos relatores, o evidente interesse profissionalizante ao colocar como competência esperada do egresso o uso e habilidades de informática. Na conjuntura das reformas educacionais do ensino superior, há uma perspectiva dominante que não só orienta como funda políticas públicas atreladas à formação de professores, e inevitavelmente parece sucumbir ao imperativo da competência técnica em detrimento da profissionalização direcionada a uma práxis ativa na produção do saber/ser.

O pressuposto da “pedagogia das competências” que moldou o pensamento pedagógico brasileiro no final dos anos 90, alinha-se à perspectiva teórica do documento, expressa por meio da taxonomia dos termos, como “competência e capacitar”, e ilustra os efeitos das relações de poder. Segundo Araújo (2004, p. 409):

Podemos apontar como novidades associadas à emergência da noção de competência, tal como ela vem sendo configurada no debate contemporâneo na sociologia do trabalho, os seguintes aspectos: a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos.

As competências estão relacionadas a um conjunto de três pressupostos: saberes, saber-fazer e saber-ser. Esses “saberes” estão entrelaçados à ideia de transmissibilidade em meio aos aspectos profissionalizantes da formação dos indivíduos, o saber -fazer interage com a atividade empírica e o conhecimento originário na prática; e o “saber-ser” está alicerçado no pressuposto de asseguramento do desenvolvimento de qualidades individuais (ARAÚJO, 2004, p. 500).

Ainda que não necessitemos adentrar em uma discussão profunda sobre tais aspectos, é preciso destacar o esvaziamento do sentido ético e político da formação superior e, sobretudo, em uma graduação em Filosofia. Destacamos que as críticas sobre a “pedagogia das competências” centram-se no favorecimento de uma preparação mais direcionada para o

mercado de trabalho, e nesse último aspecto, o trabalho é vivenciado como pura e simples mercadoria, e não como esfera criativa da existência humana. A ideia de “capacidade e habilidade”, se conecta a uma visão mais pragmática da formação, carrega no bojo das bases teóricas da pedagogia das competências um ideal de neutralidade, um “saber-fazer” desprovido de qualquer comprometimento ético. Como se pode mensurar a capacidade de fazer algo? Por meio de seu resultado prático. E nesse sentido, ser eficaz, mostrar-se capaz, não necessariamente é ser ético. Ainda, como ressalva, é preciso destacar que o documento não se propõe a discutir os conceitos e pressupostos utilizados. E diante disso, deve-se reconhecer que os conceitos de “habilidades e competências” não são conceitos que transitam pelos significados historicamente atribuídos sem algum tipo de especificidade conceitual a eles atribuída. Portanto, a ausência de discussões dos pressupostos ou do movimento que mediou tais escolhas é algo que só podemos especular.

Os conceitos de flexibilização e capacitação devem ser compreendidos em relação aos contextos e relacionados aos fins, aos compromissos "externos" capacitar para, estar apto a, assume um caráter instrumental, pragmático. Esta vinculação se torna mais patente com a ausência de uma reflexão conceitual no texto do documento das diretrizes para os cursos de graduação em Filosofia, ou seja, os conceitos e pressupostos não são discutidos. (LOUREIRO, 2008, p.42).

Para Alves (2005), é notório que nenhuma das habilidades e competências descritas relacione-se diretamente ou exclusivamente com a área da formação de professores e suas habilidades pedagógicas. Se seguirmos o raciocínio do parecer, e tal como já foi comentado anteriormente no texto, uma vez que os pareceristas não tinham conhecimento que outra diretriz seria determinante para orientação dos cursos de licenciatura, as habilidades e competências relativas ao quefazer pedagógico estariam garantidas por “vocação” ao licenciado.

O conjunto de habilidades e competências, além de não incluir nenhuma voltada especificamente para a licenciatura, demonstra uma preocupação com a formação do filósofo (a) que tem como perfil de egresso o bacharelado. O que reforça a crítica e a demanda por pensar o curso de graduação em Filosofia intimamente relacionado com o desenvolvimento da profissionalização do professor (a). Nesse sentido, pela análise das diretrizes, concluímos que a identidade do curso promovida no documento é o bacharelado.

Causa estranhamento no texto dos pareceristas o destaque dado à formação básica para ambos os perfis de egresso, uma vez que é advogado que ambos os perfis devem receber a mesma formação, no entanto, ao não contemplar nenhuma habilidade e competência relativa ao quefazer pedagógico, o texto dos pareceristas e as diretrizes parecem descartar como elemento fundante da formação do Filósofo(a) a abertura para a aprendizagem, que é também uma abertura para a alteridade, condição fundante da experiência filosófica. Conforme Alves (2005), não se pode delegar às faculdades de educação isoladamente a tarefa de articular e pensar a formação do licenciado em Filosofia. A tarefa é mais complexa e urge uma articulação profícua entre as áreas da Filosofia e o saber pedagógico.

Quando falamos no desenvolvimento de um ensino filosófico na educação básica, as referências sempre evidenciam a necessidade de uma transposição pedagógica do que é entendido como História da Filosofia, tal como nos moldes da formação superior, para o ensino da educação básica. (BENETTI; TOMAZETTI, 2012). Essa transposição pode ser mediada por diversas metodologias e perspectivas de ensino, mas sobretudo algo que as intersecciona é a necessidade que o licenciado, que teoricamente possui “um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento” tenha “habilidades e competências” para transpor aquilo que é especificamente filosófico para o ensino da educação básica. Dessa forma, é um imperativo que, além das faculdades de educação, essa prerrogativa seja elevada à categoria da própria identidade do curso, uma vez que, de forma pontual, é o Filósofo (a) que pode mediar os elementos fundantes de sua identidade, a saber, conforme as diretrizes, a sólida formação em história da Filosofia como mediação do processo de aprendizagem filosófica. Nas palavras de Alves (2005, p. 93), não se trata de diminuir ou excluir o papel das faculdades de educação na mediação da formação pedagógica, mas de “incluir os cursos da chamada área básica de filosofia, comprometendo-os, também, com os problemas relacionados à formação pedagógica de seus estudantes”.

Conteúdos curriculares, duração do curso, corpo docente e metodologia.

Sobre os conteúdos curriculares, há no documento uma certa deferência ao parecer 277/62. Como anteriormente destacado, os pareceristas consideram que a área de Filosofia

possuía desde o parecer certa flexibilidade que garantia às instituições liberdade de, para além de contemplar o currículo mínimo disposto no parecer 277/62, organizar disciplinas que considerassem necessárias mediante os interesses dos respectivos projetos pedagógicos dos cursos. Nesse sentido, é considerada uma diretriz mínima a manutenção do currículo básico:

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. (...) Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001, p.4).

Observa-se que, no tocante à orientação sobre a necessidade de adequação às novas demandas e necessidades adequadas ao perfil profissional do(a) filósofo (a), o texto dos pareceristas destaca que esse novo repertório de disciplinas pode se apresentado como parte do currículo optativo e elencado em acordo com as predileções regionais ou mesmo, de acordo com o perfil docente do quadro da instituição. O que é reforçado, sobretudo, é o caráter da ampla liberdade para que a estrutura curricular esteja intimamente associada com as escolhas pedagógicas das instituições. Sobre o currículo, um dos temas fulcrais da presente tese, discutiremos de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

As considerações sobre duração do curso, corpo docente e metodologia são elementos mais pontuais e com diretivas mais organizacionais do documento. Nesse ponto, o parecer produzido pela CEE-Filo diverge um pouco das Diretrizes, justamente por haver entendimento após a produção do documento, de que não cabia à Comissão analisar ou ponderar sobre a duração do curso. O texto das Diretrizes segue o parecer da CEE-Filo e preconiza que o corpo docente seja qualificado na área de Filosofia e possua, na medida do possível, formação em pós-graduação. Alguns pontos aparecem somente nas Diretrizes, tais como: Estágios e Atividades Complementares. Somente é destacada a metodologia no parecer CEE-FILO, que guiando-se pelo Parecer 277/62, continua evidenciando a identidade da Filosofia associada à sua História.

Os cursos devem promover contato direto com as fontes filosóficas originais, desenvolvendo a compreensão lógica e hermenêutica, através de muita leitura e discussões em grupo, que ensinem o graduando a arte da argumentação, da

fundamentação de um ponto de vista, da clarificação conceptual e da articulação dos discursos. (MEC/CEEFILO, 1999, p. 4).

Como pode-se perceber, a metodologia indicada preceitua o “contato direto com as fontes filosóficas originais”, anteriormente destacado no Parecer 277/62. Nesse aspecto, comparando o texto dos pareceristas, as diretrizes e o parecer 277/62 pouca coisa foi realmente inovadora ou se destacou como uma abordagem mais questionadora sobre o status e visão sobre a experiência filosófica em nosso país. Analisando a formação pedagógica dos professores de Filosofia, Matos (2013) sinaliza que desde os tempos mais remotos da primeira república, com todas as reformas organizacionais e diretivas do ensino superior, inclusive no então chamado “ensino secundário” é notória a necessidade de qualificação e profissionalização docente. Por sua vez, todas as iniciativas e esforços nesse sentido parecem não atender à necessidade dessa formação, uma vez que escapam às licenciaturas, tal como organizadas nos dispositivos analisados, a preparação adequada para a docência. Segundo o autor, isso ocorre pela ausência de construção de uma identidade docente bem instituída para além do bacharelado nos cursos superiores.

Nossa análise reforça as considerações do professor Matos, pois acompanhando o desenvolvimento dos dispositivos normativos, pouca coisa inovadora foi de fato proposta na arquitetura dos cursos de Filosofia. Podemos assim resumir dois aspectos básicos, que podem ser produtos de uma intencionalidade ou algo naturalizado pelo discurso filosófico abissal, a saber: o conceito de uma única “História da Filosofia” e, um aspecto de não compartilhamento e afinidade entre a esfera educacional e a filosófica, incluído nesta a dimensão histórica,

A ideia de uma História da Filosofia consagrada e imutável parece fugir das possibilidades de entender essa mesma História como produto dinâmico das historicidades individuais e coletivas envolvidas. No Brasil, a perspectiva de História da Filosofia, tal como consagrada na perspectiva kantiana e hegeliana, se tornou a máxima identitária dos cursos de Filosofia e a forma como o curso é organizado. Nesse sentido, o discurso sobre o que é a “História da Filosofia”, seus temas, seus autores, a ideia de clássico e até mesmo, a crença em uma capacidade interpretativa mais genuína na leitura dos clássicos no idioma nativo⁸⁶ de seus

⁸⁶ Se a tradução pode ser capciosa, não se pode esquecer os aspectos semióticos subjetivos no processo de aquisição de outro idioma diferente do idioma nativo do leitor. Como exemplo, ler os livros do filósofo Abu

autores, revela o domínio de um discurso que se materializa como local de legitimação e autorização.

(...)é preciso compreender que os discursos que impõem à Filosofia o que é clássico, ou o que pertence à tradição, e por isso – por pertencerem à tradição – merecem e demandam obrigatoriamente sua manutenção pelas gerações futuras, induzem a procedimentos que ocultam os interesses Moderno/Coloniais, que são excludentes. (SOUZA, 2017, p. 187).

Já no segundo ponto supracitado, a ideia de que um conjunto de diretivas específicas para as licenciaturas seja fruto de um documento à parte e geral, reforça o abismo e a dubiedade do curso em relação à formação docente, encarada como uma demanda externa, uma necessidade de mercado, como é destacado no parecer da CEEFILO:

Outrossim, verificam-se alguns fenômenos novos, que devem ser levados em conta: vários Estados do Brasil vêm reintroduzindo em larga escala a disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio, aumentando as chances de inserção profissional dos licenciados. A partir desta realidade, urge intensificar a preocupação com os objetivos formativos específicos para esta habilitação. (MEC- CEEFILO, 1999, p.2).

Apesar do destaque feito à necessidade da mesma formação para ambos os perfis de egressos, seja licenciado ou bacharelado no que compete à formação básica, o parecer insiste na dubiedade de uma dupla formação docente (magistério da educação básica e magistério superior). Pensando nessa constituição hierárquica de perfis, Loureiro (2008, p.47) escreve o seguinte: “Hierarquizada a formação em Filosofia não só entre especialista, pesquisador e professor, mas também, em níveis distintos da docência.”

Essa concepção, de forma geral, é recorrente na atividade da docência. Os profissionais que atuam na educação básica têm sua imagem representada de forma inferiorizada, desqualificada como sujeitos autônomos na perspectiva da pesquisa e produção de conhecimento, contrastada com a liberdade da pesquisa, ensino e de produção de conhecimento legalmente promovidas em relação aos docentes do magistério superior.

A essa visão inferiorizada, carregada de sexismo e machismo se soma a visão inferiorizada do campo ou nível em que trabalham a educação básica. A visão hierárquica do sistema educacional confere status diferente ao nível superior do que ao médio, fundamental, elementar, primário. Os próprios nomes

Ali Huceine ibne Abdala ibne Sina (Avicena) no árabe, necessariamente não vai lhe garantir uma interpretação mais robusta ou um entendimento da ideia original do autor. Ler também é interpretar, e interpretar não está fora de um processo subjetivo. Dessa forma, tanto o filósofo(a) que ler Avicena no original, como aquele que lê uma tradução estão na seara do fenômeno interpretativo.

refletem hierarquias inferiorizantes para a educação básica, o que legitima as visões inferiorizantes dos profissionais que trabalham nesses níveis tidos como primários, elementares. (ARROYO, 2013, p. 45).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior⁸⁷, não orientam no sentido de disciplinas ou currículo básico para serem somadas à perspectiva de formação de professores. Seu objetivo principal, tal como evidenciado no texto é constituir “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 01).

Em seu artigo 2º, observa-se orientações que devem direcionar a organização curricular dos cursos atendidos:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o **acolhimento e o trato da diversidade**;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 01, grifo nosso).

Como destacado, o “acolhimento e trato da diversidade” é um dos eixos direcionadores que deve ser seguido pelas instituições na organização curricular. Destacamos tal trecho, devido ao nosso recorte de investigação centrar-se nas práticas do currículo de formação de professores e no questionamento em torno da monoculturalidade da perspectiva filosófica. Retornaremos a esse ponto logo adiante.

Os demais artigos do documento endossam algumas críticas antigas em relação à falta de conexão entre a formação basilar do curso e os saberes considerados práticos, como as etapas do estágio, destacando-se a inserção da prática curricular desde o segundo período do curso. Outro fundamento importante é o destaque dado a identidade entre ensino e pesquisa, em seu

⁸⁷ RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

inciso terceiro do artigo três: “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 02).

Alguns pontos sobre orientações e princípios a serem atendidos na matriz curricular dos cursos serão abordados no capítulo seguinte. No entanto, cabe destacar que a noção de “competência” emerge como eixo direcionador do documento. Como não há uma listagem de disciplinas, a flexibilidade e criatividade de cada unidade de ensino deve estar alicerçadas na ideia de competências. Nesse aspecto, a disciplina está inevitavelmente entrelaçada às competências que pretende atingir. Para Marilda Pasqual Schneider (2007, p. 73), que em tese doutoral estuda a estrutura conceitual e os pressupostos epistemológicos das diretrizes, é necessário compreender que a noção de competência é polissêmica. Contudo, em sua análise documental das teses e dissertações produzidas sobre o tema, destaca que o entendimento prevalente sobre tal noção é sua associação com as modificações oriundas da globalização e uma identidade estreita com a educação relacionada “à pedagogia dos resultados o que evidenciaria o seu aspecto marcadamente mercadológico”.

O principal argumento para que se aproxime o sentido e conceito de “competência,” nas diretrizes dos pressupostos mercadológicos, segundo Loreiro (2005), é a associação desse atributo à individualização dos processos educativos, afastando a constituição de uma identidade coletiva, e a própria perspectiva dessa identidade coletiva na participação em organizações e órgãos representativos. O que se salienta é o esvaziamento da responsabilidade do ente público no investimento com formação inicial e continuada, uma vez que isso recairia no simples esforço individual por parte dos licenciados.

No próximo capítulo, teremos como foco discutir os pressupostos que orientam a organização curricular e o projeto político do curso de licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual de Feira de Santana. Se fez necessário trazer a discussão dos documentos e dispositivos legais que orientam e modulam tais documentos que sedimentam o curso em questão, uma vez que entendemos que seu projeto político pedagógico não está dissociado de tais perspectivas legais e do debate nacional geral sobre formação de professores de Filosofia.

6. O curso de formação de professores e professoras de Filosofia na UEFS: cenários, sujeitos e perspectivas.

Objetivamos neste capítulo elaborar discussões que se relacionem aos pressupostos teórico-críticos desenvolvidos na parte um (1) e ao estabelecimento relacional dos fundamentos legais destacados na parte dois. Quando idealizamos o projeto de tese, nossa ambição se constituía em estabelecer uma mirada crítica, fundada na perspectiva decolonial, sobre os aspectos fundantes dos projetos pedagógicos e currículos dos cursos de Filosofia na Bahia em suas respectivas licenciaturas, além de trabalhar com as narrativas de docentes e discentes. Logo após, esse anseio teve que ser restrito ao curso de licenciatura da UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana, universidade em que fui discente e trabalhei por quatro anos na formação de professores e professoras.

É da experiência de “dentro” que me proponho a olhar de “fora”. Dentro e fora aqui são aludidos como partes integrantes e indissociáveis da experiência da pesquisa. Por “dentro” sinalizo e evidencio a carga subjetiva de quem escreve afirmando a própria vida, intermediando e intercambiando a troca da experiência vivida que trata de superar uma suposta divisão entre “sujeito” e “objeto”. Por “fora”, mobilizo a perspectiva da hermenêutica que confronta sua posição com a exterioridade e alteridade dos outros participantes da pesquisa. Uma vez imersa no ambiente de formação de docentes, é a escuta dessas vozes e o sentido dado pela própria trajetória que impulsionaram uma pesquisa dessa natureza. Algumas questões me movimentam: em que medida a construção de uma certa identidade da Filosofia nas normativas e dispositivos legais nacionais, está atuando nos documentos e perspectivas curriculares adotadas pela UEFS? Tendo como base a perspectiva desenvolvida na parte um (1) desta tese, que tipo de debate podemos orquestrar entre currículo, formação de professores em Filosofia e a crítica decolonial?

Para tentar responder tais questionamentos, diante do contexto pandêmico e das limitações na pesquisa relacionadas à catástrofe mundial em andamento, nos centramos na pesquisa e investigação documental dos documentos fundantes do curso, a saber, o projeto pedagógico do curso de Filosofia/ modalidade licenciatura e ementário das disciplinas. Como

parte da pesquisa de campo, buscamos estabelecer uma linha de compreensão a partir de questionários semiestruturados aplicados com estudantes e egressos, assim como entrevistas semiestruturadas com dois docentes e três discentes do curso.

Nosso intento, a partir disso, é construir um olhar não somente sobre o repertório da cultura filosófica na modernidade até nossos dias, mas sobretudo, lançar compreensões do que produzimos mediados por essa tradição. Em acordo com os propósitos de nossa tese, tentaremos compreender como tal cultura foi organizada em uma cultura filosófica nacional e como se desenvolveu na própria formação dos professores e professoras de Filosofia.

O currículo como problema filosófico.

Antes de apresentarmos nossa análise e investigação documental sobre o curso de licenciatura em Filosofia da UEFS, não poderia seguir em frente sem antes retornar ao debate sobre a questão do currículo e sua relação com a formação de professores e professoras. Por que direcionar o olhar para o currículo? Qual peso e importância tem o currículo de formação de professores (as) em meio a uma perspectiva de crítica decolonial? A resposta parece fluir da própria sensibilidade e atuação de quem pesquisa. Como professora-pesquisadora da educação tenho pleno conhecimento de que as diretrizes institucionais e políticas públicas delimitam e circunscrevem o espaço de autonomia e eticidade da prática pedagógica. Com isso, quero ressaltar, que não se trata somente da escolha do(a) educador(a). Por trás da resposta sobre o que ensinar e da mediação ético-política relacionada a isso, estão a institucionalização da educação e o controle sobre o discurso que a permeia.

A educação, em suas múltiplas formas e nuances, é produto da cultura, um exercício humano de afirmação ontológica do sujeito no mundo. Como afirma Freire (1987), é por meio da educação que nos opomos à desumanização. E essa educação, quando promotora da liberdade é um exercício de reciprocidade entre sujeitos e arquitetura de um pensar autêntico.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas

afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 19).

Como apontamos nos primeiros capítulos, a face obscura da modernidade é, entre outros aspectos, a nulidade ontológica dos sujeitos. Queremos aqui fazer tessituras em torno dos aspectos inicialmente citados e o contexto educacional. Ao compreendermos a citação de Freire, é possível relacioná-la a um tipo de educação que não tende para a humanização e liberdade dos sujeitos. Freire nomeia esse tipo de educação como “bancária”: uma educação pautada por uma visão hierárquica entre educadores e educandos, em que cabe aos educandos a simples reprodução e memorização desconectada de “conteúdos”. Nesse tipo de educação, não há espaço para criatividade, devir ser no mundo ou saber. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p.37).

Podemos assim classificar tal ato educativo como a promoção de um saber “inculturado”, assim como na concepção de “Filosofia Inculturada” proposta por Raúl F. Betancourt. Esse saber inculturado está articulado com uma visão sobre o saber e o conhecimento que determina a transmissão e transferência de conhecimentos. No caso filosófico, tal proposta não é suficientemente crítica para promover devires ou estabelecer polidiálogos. Os dizeres de Freire já colocavam em questionamento o tipo de interface epistêmica que fora consubstanciado com o projeto colonial e a permanência da colonialidade no plano epistêmico, cultural e sociopolítico nas sociedades exploradas. Isso nos assina-la que uma das representações dessa relação pode ser experienciada nos espaços onde ocorre a produção de saber, nos territórios do conhecimento.

O currículo, seja ele de formação de professores ou dos estudantes da educação básica, é um espaço territorializado. O sentido de território aqui aludido caminha ao lado da noção deleuziana de “território” como plano de devir, de constituição de um plano de existência movimentado pelo desejo. Todo território é, ao mesmo tempo, campo de forças que atuam na esfera enunciativa de concepção, formulação e fragmentação; posse, luta e fuga. Fazer fugir um território, para Deleuze, é movimentá-lo em seu conjunto de regras que o organizam e o institucionalizam como prática discursiva. (DELEUZE; GUATTARI, 2012) Diante disso, podemos entender o currículo e sua interface institucionalizada na educação como

representação desse espaço territorializado, um espaço de poder e, portanto, como lugar de legitimação e autorização epistêmica.

Destacamos em toda primeira parte da tese, a necessidade imperiosa de oferecer uma leitura crítica das concepções tradicionais de conhecimento e de uma perspectiva filosófica que não se coaduna com a pluriversalidade da cultura e dos solos epistêmicos da existência. No terreno da educação e especificamente no projeto de formação de professores e professoras de Filosofia, tal mirada crítica pode ser acessada por diversos vieses, mas sobretudo nesta tese, iremos optar pelo currículo. Mas, por que o currículo? Qual seria a importância de pensar filosoficamente o currículo entrelaçado à perspectiva decolonial no projeto de formação de docentes em Filosofia?

Buscaremos responder tais questionamentos. Decididamente devemos evidenciar que o currículo como território político e cultural não é uma entidade estática no tempo. Ele se apresenta como representação e produto das escolhas e direcionamentos postulados pelas teorias e perspectivas dos que formulam orientações curriculistas. Diante disso, é mais evidente que nossas análises incidam sobre o que fundamenta uma dada perspectiva sobre o currículo nos cursos de Filosofia, visto que o “currículo” não é algo dado, mas socialmente e historicamente constituído. E, por meio disso, currículo representa uma esfera fundamental do processo de legitimação e promoção de conhecimento. Destacamos que o epistemicídio e suas práticas de silenciamento corroboram a perpetuação da colonialidade do poder e como tais ordenamentos discursivos se manifestam no bojo do discurso filosófico moderno. Como foi assinalado por Nogueira (2014), é contra o racismo epistêmico e todos os tipos de descredenciamento de saberes que devemos tensionar a Filosofia Abissal para a constituição de um horizonte condizente com a pluriversalidade do cosmos e o reconhecimento de saberes e experiências diversas no campo filosófico.

O currículo é um artefato da produção do conhecimento. Em nossa perspectiva, que prioriza o olhar historicamente situado nas epistemologias do sul, o currículo emerge como território e espaço de poder. E toda forma de poder está intimamente relacionada ao saber, ao exercício de força e legitimação. Tomaz Tadeu da Silva (2015) reforça tal perspectiva e relacionamento direto entre currículo e teoria do conhecimento ao destacar que é no currículo que evidenciamos quais tipos de conhecimento são importantes e legítimos, que selecionamos

os saberes que devem ser reproduzidos mediante a relação perene entre conhecimento e poder. O currículo extrapola à própria esfera do conhecimento e suas interfaces, está “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2015, p. 15).

Nesse sentido, se o currículo não é um artefato, uma simples lista de conteúdos descentrada de mundo e do mundo histórico, o currículo é perspectiva. É posicionalidade teórica e conceitual, responde pelas bases epistemológicas com as quais seus autores e gestores decodificam e reproduzem uma gama de experiências e perspectivas sociais. “Não existe separação entre conhecimentos e experiências sociais” (ARROYO, 2013, p.77), assim como todo currículo é pensado como espelho, mesmo que não exatamente uniforme, mas que reflete os sujeitos e suas experiências concretas. Não entender essa relação entre currículo e produção do conhecimento é reproduzir o discurso abissal do “local vazio” ou “ponto zero” do conhecimento, onde todo saber é um dado abstrato, desfilado dos sujeitos no mundo.

Pensar o currículo em uma perspectiva decolonial é movimentar-se em direção à crítica das noções dominantes de conhecimento e do racismo epistêmico. É trazer como bojo da análise a arquitetura do conhecimento na modernidade e o processo de subalternização aos conhecimentos e práticas culturais dos povos desumanizados.

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. (ARROYO, 2013, p. 143).

Quais os entrelaçamentos do currículo na formação de professor^(a)s de Filosofia? Para responder essa pergunta trago uma memória: no encontro ANPOF de 2014, realizado na cidade de Campos do Jordão, ao participar das discussões do GT Deleuze, lembro-me de um debate caloroso que se seguiu quando um pesquisador negro trouxe à baila uma pergunta “muito mais política do que filosófica⁸⁸” que segue aqui reproduzida aproximadamente: “É somente isso a Filosofia? Somos nós dentro de um hotel discutindo o pensamento europeu?”.

⁸⁸ Comentário de um dos presentes ao debate.

Naquele momento eu iniciava meu mestrado, o questionamento e o debate me conectaram com minha própria experiência em salas de aula de formação de professores: ouvi questionamentos similares o tempo todo em minha classe de futuros professores e professoras de Filosofia. Diante disso, cabe ressaltar: a fala do pesquisador é um clamor para que tenhamos liberdade de tomar a Filosofia como conhecimento historicamente instituído. Isso significa criticar a perspectiva des-historizadora sobre a produção do conhecimento e a sua suposta universalidade. O currículo como artefato do conhecimento é marcado pela construção social. É produto dos sujeitos no mundo e modifica-se a partir dos mesmos, e é por meio dele, entre outras práticas, que se funda no cenário educativo sua instância formadora.

Somos nós, homens, mulheres, social, cultural e historicamente constituídos, que fabricamos os conhecimentos ditos científicos, entre outros, bem como criamos uma cultura a partir deles e, quando necessário, os transformamos em currículo e em conhecimentos pretensamente formativos. Cultivar essa perspectiva nos processos formativos é um caminho potente para a transformação da qualidade da formação. (MACEDO, 2011, p.27).

Uma vez que o conhecimento curricular surge como resultado do debate de vozes que compõem a sociedade, mesmo que teoricamente subsumidas na figura do gestor ou da política pública, ele é resultado de relações de poder, é uma matriz de conhecimento e, nesse sentido está repleto das condições fundantes do conhecimento: “as intenções humanas, as existências, as culturas, o exercício de poder que o conhecimento sempre veiculou.” (MACEDO, 2011, p. 29). Por sua vez, tal caldo cultural e debate epistêmico não ocorre de forma democraticamente equilibrada, pois as condições sociais e históricas de existência dos grupos que compõem uma dada sociedade emergem como elementos desestabilizadores dessas relações. Nesse sentido, historicamente o currículo se apresenta como uma instância autocrática e marginalizadora.

Para Macedo (2013), compreender o currículo como um dispositivo distanciado da identidade formativa que o compõe é reproduzir uma visão mecanicista, colonizada. O currículo é bem mais que uma proposta de transmissibilidade do conhecimento ou um documento com componentes que vão garantir algum tipo de formação específica.

O currículo é um artefato socioeducacional e está emparelhado à experiência de aprendizagem do processo formativo dos professores e professoras. Entendemos que a formação, não atende a uma dinâmica estática. Como destaca Paim (2012), a formação em seu contexto sociocultural não é algo isolado, a formação acontece em meio a todas as experiências

do sujeito e seu relacionamento com as alteridades presentes em todas as suas instâncias. A formação sempre é reduto da experiência, e por essa perspectiva a “formação não se explica, se compreende”. A formação do educador e da educadora extrapola a própria circunscrição dos percursos institucionalizados. Por isso mesmo, nossa necessidade de avaliar o currículo manifesto no projeto pedagógico do curso e seus documentos afins (ementas) e a confrontação com a experiência dos discentes. Nesse sentido, o currículo como artefato socioeducativo interage com as experiências formativas dos sujeitos.

O currículo é um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo”. (MACEDO, 2008, p.24).

Especificamente no contexto de formação de professores/(a)s, o currículo é uma construção social relacional e uma prática de significação no percurso formativo do licenciando. Como proposta de reprodução de conhecimentos estabelecidos, o currículo tensiona uma resposta nos sujeitos. Daí, a fala do pesquisador ser um exemplo tocante e que pode nos dar uma imagem da atividade relacional e promotora de devires dos sujeitos envolvidos. Trazendo a questão para a formação docente, o raciocínio pode ser assim apresentado: se o currículo não é mera articulação de conteúdo, se o currículo emula determinada cosmovisão e uma perspectiva sobre o conhecimento ao mesmo tempo que interage com o percurso formativo dos professores- pois, o currículo forma; uma vez que o “currículo é um fenômeno que se realiza no âmago dos seus processos construcionistas”(MACEDO, 2013, p. 431), é necessário compreender como as pessoas (licenciandos/as) agem e reagem aos currículos, e como esse dispositivo é reterritorializado como atos de currículo pelos discentes do curso de Filosofia.

Por atos de currículo, trazemos ao centro da discussão as reflexões e conceitualizações de Macedo (2011, 2013) e Paim (2012). Para Macedo, o currículo como artefato sociocultural e educativo está na vizinhança de um dispositivo de poder. Como conceitua Agamben (2009):

Chamarei de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes... a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos. (AGAMBEN, 2009, p. 40)

Como tal, o dispositivo produz relações sedimentadas pelo imbricamento aos processos de subjetivação. O currículo como dispositivo se apresenta como uma rede que entrelaça as relações de saber e poder. Ao mesmo tempo que emerge como elemento sistematizador e causa efeito de distinção, ele também pondera “um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados” (FOUCAULT apud AGAMBEN, 2009, p. 28.). Diante disso, o currículo como dispositivo promove formação, é o resultado de processos históricos de escolha e seleção, de autorizações, legitimidades e limites. Nesse sentido, o currículo como dispositivo produz subjetividades, e por elas é afetado. O dispositivo produz acontecimento, devires nas relações de saber e poder que movimentam em “suas itinerâncias e errâncias em aprendizagens, em formação, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo.” (MACEDO; GUERRA, 2012, p.7).

É por meio dessa perspectiva que podemos compreender o significado dos “atos de currículo”. Para Macedo, uma vez que a formação não é um dado mecânico, robotizado e estático e considerando que o processo formativo ultrapassa os limites e configurações das institucionalidades, o ato é a própria esfera da *práxis* do sujeito no mundo. Por meio disso, os atos do currículo instauram políticas sobre o sentido, sobre o ato qualificado de despojar a autoridade normativa e limitante do dado, organizado e institucionalizado. Assim, todos e todas somos atores políticos e pedagógicos que mobilizamos nossas experiências e caminhos formativos para reexistir contra os domínios de configurações epistemicidas nas tessituras dos mecanismos de produção e reprodução dos saberes.

Os atos de currículo fazem parte da *práxis* formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos. (MACEDO; GUERRA, 2012, p. 11).

Nesse sentido, os atos de currículo são uma resposta decolonial ao instituído e reificado no currículo. Eles evidenciam a perspectiva da desnaturalização do processo de universalização do conhecimento no sentido monolítico e monocultural, promovendo movimento e devires na experiência formativa dos educandos. Tensionam o saber instituído e evidenciam os saberes dos desumanizados, bestializados. É o que se observa, por exemplo, com dispositivos institucionais e demandas legais que visam garantir o “**acolhimento e o trato da diversidade**”

(BRASIL, 2002, p. 1), com leis como a nº 10.639 e 11. 645⁸⁹ que demandam a obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas e afrodescendente em todas as etapas do ensino médio e fundamental, ou mesmo, as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.

Tais conquistas que buscam ampliar a possibilidade das noções de conhecimento, cultura e histórias, assim como ampliam as possibilidades de uma educação pautada pelas diversidades não são fruto da benfeitoria espontânea de órgãos institucionais. Como ressalta Renato Nogueira:

Pois bem, em linhas muito gerais, o movimento negro brasileiro, através de estratégias, negociações, ponderações e alianças, protagonizou a formulação da Lei 10.639/03 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à Lei 11.645/08. Esta, por sua vez, foi um resultado das articulações dos povos indígenas. As referidas leis instituíram a mudança do Art. 26-A da Lei 9.394/96, a LDB. Portanto, ficou estabelecido que os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena são obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação. (NOGUERA, 2014, p.17).

É exatamente ao perceber essa potência, a insurgência das vozes dos/as educandos/as, professores e professoras em formação, assim como em minha própria jornada enquanto professora de Filosofia, que se estabelece a conexão potente entre o currículo como expressão de uma hegemonia epistêmica, as vozes insurgentes dos/as discentes em sua potência criativa e os atos do currículo como fenômenos socioformativos, onde, “aliás, conteúdo e forma, instituído e instituinte, poderes e contrapoderes são concebidos e refletidos de maneira não apartada.”(MACEDO; GUERRA, 2013, p.11).

É exatamente por isso, que ao se pensar na categoria conceitual de formação de professores/as, é imperioso ouvir as experiências. Esse é o sentido apregoado por Nóvoa (1995), onde a formação de professores/as não é um feito e um efeito acumulativo, ela não é sobreposição de conhecimentos adquiridos seja na esfera da formação inicial ou continuada, mas sobretudo é a construção reflexiva de sua subjetividade e por meio dessa, de sua própria identidade pessoal. Assim, a experiência forma. É saber e é continuamente construída nas

⁸⁹ LEI Nº 11.645, DE 10 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”.

relações inter-humanas, no movimento de devires e no enfrentamento de diversas experiências do existir humano.

Como destacam Alves e Ghiggi:

[...] a educação começa no momento em que se estabelece uma relação inter-humana (ética), ou seja, no momento em que o educador ouve (sente) a voz, a chamada do Outro (aluno), no momento em que o educador responde solicitamente a esse Outro que o interpela. Em uma relação educativa, ética, o educador se torna responsável pelo Outro, por isso escuta, atende, acompanha e acolhe seu aluno ou aluna. (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 12).

A experiência é entendida como capacidade de ser afetado. O pensamento filosófico sobre a educação é atravessado ora pela paridade ciência/técnica, ora pela perspectiva de teoria/prática. Colocar o sentido da experiência no ato educativo é transitar por uma outra paridade, que não necessariamente exclui as primeiras, mas possibilita a reflexão sobre o papel e o sentido que a subjetividade possui na educação. Para Jorge Larrosa (2015), pensar a educação a partir da relação experiência/sentido é explorar o acontecimento como sentido e com poder de afetar e transformar os sujeitos envolvidos. Colocar a experiência como mola propulsora do pensamento é deixar-se ser tomado por ela, à medida que nos colocamos como submissos a ela. Somente assim, tal experiência pode nos arrebatrar com o poder da transformação.

O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O que não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA, 2015, p. 41–42)

Esse fenômeno destacado por Larrosa, na citação acima, se expressa no processo formativo docente que nos torna sujeitos curriculistas. É na experiência como prática de historicidade dos sujeitos que elaboramos re-existências, que realizamos itinerâncias críticas e reflexivas. Re-existências que possibilitam trazer autonomia e criticidade aos processos normativos, onde há um movimento de fora que atua na perspectiva de oferecer possibilidades emancipatórias. Se o instituído, assim como o currículo institucionalizado é ato de currículo, há

atos de currículo na *práxis* dos sujeitos em formação que reelaboram, movimentam e criticam tal perspectiva. Para Paim (2013), o sujeito em formação resiste, nunca é passivo.

E é exatamente tal fenômeno que observava em minhas turmas de Filosofia enquanto atuava como professora formadora do curso de licenciatura. Os educandos, a partir de suas próprias experiências, expressavam o desejo de ampliar a própria noção de Filosofia e conhecimento com a qual se apresentava o currículo proposto. Buscavam trazer repertórios que fugiam aos dispositivos pré-estabelecidos do currículo institucional, seja nas conversações em sala, em suas produções culturais ou nos trabalhos de conclusão de curso.

Portanto, tentar compreender como os sujeitos na figura dos educandos/as em licenciatura em Filosofia na UEFS compreendem aspectos do currículo relacionados à crítica decolonial e sua formação é buscar historicizar tal processo formativo, revelando-o como atos do currículo e dessa forma, como possibilidade emancipatória. Como destaca Paim (2012): “O ato de reexistir traz o sujeito para o centro do processo educativo - formativo e coloca o ser numa condição primeira e não o currículo”.

O curso de licenciatura em Filosofia na UEFS: história e criação

O curso de Filosofia da UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana – é considerado um curso de implantação recente. A UEFS é uma universidade situada na cidade de Feira de Santana, na Bahia e se destaca por ser um importante centro de formação de professores e professoras que atende além da própria cidade, uma grande região de municípios vizinhos. Está localizada no território de identidade “Portal do Sertão”, que conta com 872,7 mil habitantes⁹⁰. É composto por 17 municípios, em que Feira de Santana se destaca com maior contingente populacional com estimativa de mais de 600.000⁹¹ mil pessoas em 2020, além de possuir uma economia pujante, uma vez que possui um dos maiores entroncamentos rodoviários do país. A UEFS é fruto das transformações e perspectivas de interiorização da educação

⁹⁰ Dados obtidos por meio do site da Secretária de Desenvolvimento Rural. Disponível em: <http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Portal%20do%20Sert%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2021.

⁹¹ No último censo, em 2010, Feira de Santana apresentava 556.642 pessoas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/feira-de-santana.html>. Acesso em: 22 de junho de 2021.

superior na Bahia durante as políticas públicas da década de setenta. Inicialmente, concebida como Faculdade de Educação, seu status é alterado para Universidade em 31 de maio de 1976, com diversos cursos de licenciatura e bacharelado.⁹²

Na Bahia, a procura por formação superior em licenciatura em Filosofia se tornou uma demanda relativamente crescente. Tal motivação encontrava respaldo (além das perspectivas individuais) na promulgação da Lei nº 11.683, de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Tais dispositivos foram revogados pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que reforma a educação básica no Brasil e retira a disciplinaridade do ensino de Filosofia nessa modalidade. Ainda não temos pesquisas que apontem a mensuração dos impactos da “Reforma do Ensino Médio” na procura dos cursos de licenciatura em Filosofia, uma vez que de forma observacional, já se percebe o impacto nas instituições de ensino quanto à oferta de concursos e à busca por profissionais especializados. Como exemplo, o curso de licenciatura da UCSal – Universidade Católica da Bahia - em Salvador, com data de abertura em janeiro de 1952, está em processo de desativação conforme informação no portal E-mec e na percepção observacional da ausência de processo seletivo para a modalidade de licenciatura no site oficial⁹³ da instituição (o bacharelado continua ativo). Outro curso que sinaliza a extinção voluntária, segundo o portal E-Mec⁹⁴, é o curso de licenciatura em Filosofia da Faculdade Batista Brasileira – FBB, fundado em 1999. Atualmente na Bahia, registra-se no portal E-MEC⁹⁵ a oferta de licenciaturas em seis instituições públicas na modalidade presencial, conforme quadro síntese a seguir:

Tabela 1: DISTRIBUIÇÃO DAS LICENCIATURAS EM IES PÚBLICAS NA BAHIA

Instituição (IES)	Sigla	Categoria Administrativa	Grau	Modalidade
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	UESC	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial

⁹² Dados obtidos no Portal da UEFS. Disponível em: <https://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>, Acesso em: 22 de junho de 2021.

⁹³ Cf.: IN: <https://vestibular.ucsal.br/curso/filosofia/> Acesso em 22 de junho de 2021.

⁹⁴ Fonte: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso: 22 de junho de 2021.

⁹⁵ Portal E-Mec. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 21 de junho de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Pública Federal	Licenciatura	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	UEFS	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	Pública Federal	Licenciatura	Presencial

FONTE: Rosa, 2021.⁹⁶

O curso de Licenciatura em Filosofia dessa instituição tem sua autorização para funcionamento em setembro de 2010 pelo Conselho Universitário e inicia a oferta de vagas para ingressantes no primeiro semestre de 2011. Contando com dois perfis de ingressos, bacharelado e licenciatura, tem suas resoluções e projetos pedagógicos reformulados em abril de 2018. É tendo como base tais documentos, cotejando-os quando for de interesse com o projeto pedagógico do bacharelado, que iniciaremos nossa tentativa de compreensão.

Todos os documentos aqui analisados, foco de nossa pesquisa documental, estão disponíveis de forma pública no portal do colegiado de Filosofia em site institucional⁹⁷. Por imperativo institucional, desde 2015, como é citado no documento do Projeto Pedagógico do bacharelado, se fez necessário a construção de projetos pedagógicos específicos para cada modalidade de egresso. O curso tem entrada semestral (atualmente pelo ENEM), com aulas majoritariamente oferecidas no turno noturno, de segunda à sexta-feira e aos sábados pela manhã. O número de vagas visa contemplar os dois perfis de egressos, distribuídas da seguinte forma: 30 vagas na licenciatura e 15 vagas para o bacharelado. Assim como ocorre em toda a UEFS, o curso implementa uma política de reserva de vagas para atender ações afirmativas adotadas pela instituição⁹⁸.

O Projeto Pedagógico da Licenciatura

O documento em questão é apresentado com o título “Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia”. Devo confessar que, para me referenciar aos documentos que

⁹⁶ Esse quadro síntese foi construído com os dados retirados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior: Cadastro e-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 03 de julho de 2021.

⁹⁷ Disponível em: <http://www.filosofia.uefs.br/>. Acesso em 01 de junho de 2021.

⁹⁸ Dados obtidos no portal oficial do Colegiado em Filosofia -UEFS.

seguem, cometo de imediato, diversos “atos falhos”: escrevo “Projeto *Político Pedagógico*”. Embora, a ausência do termo “político” necessariamente não acarrete uma diferenciação em relação a compreensão da educação e suas áreas correlatas como eminentemente políticas, é interessante discorrer sobre as diferentes opções que os sujeitos escolhem e suas diferenças semânticas. Legalmente fundamentado por meio da LDB, lei 9.394/96, que prevê em seu artigo 12, inciso I, que todas as instituições de ensino devem “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 2), é importante tentar compreender os termos que os atores sociais utilizam para denominar suas opções e propostas do quefazer pedagógico, uma vez que tal prerrogativa legal se sustenta na concepção de que as instituições educacionais devem tomar para si a tarefa de explicitar e refletir sobre sua intencionalidade na sociedade.

Loureiro (2008), ao analisar alguns cursos de Filosofia implantados no Nordeste observa a opção por diferentes nomenclaturas nos documentos que surgem fundamentados no objetivo de adequar os cursos de licenciatura em Filosofia às diretrizes curriculares do curso e às diretrizes específicas para a formação de professores/as. Segundo a autora, os cursos utilizam termos que carregam bagagens semânticas diferenciadas:

Na UFBA a proposta está denominada de Currículo para os cursos de Filosofia: Bacharelado e Licenciatura. Na UECE, recebem a denominação de: Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Filosofia, Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia. Na UFPB, Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Filosofia. Na UFPE Proposta de Reforma Curricular, Renovação de Reconhecimento de Curso - Bacharelado, Renovação de Reconhecimento de Curso - Licenciatura. (...) as palavras significam mais do que à primeira vista revelam. Diante disso, nos questionamos: Qual a diferença entre elaborar um currículo, de uma proposta pedagógica e de uma proposta político pedagógica? A proposta pedagógica engloba a discussão curricular? O termo político na denominação da proposta é só mais um termo que se agrega ao pedagógico ou reflete uma concepção que relaciona o pedagógico ao político? Qual a concepção de currículo que norteia estas propostas? (LOUREIRO, 2008, p. 63-64).

Os questionamentos trazidos pela pesquisadora podem ser compreendidos a partir da reflexão das autoras Ilma Veiga e Lúcia Gonçalves (1998) em seu livro “*Escola: Espaço do Projeto Político-pedagógico*”, com as quais compartilho a perspectiva de que o termo “Projeto pedagógico” se diferencia substancialmente em sua riqueza discursiva e nas nuances de sentido em relação à expressão “Projeto Político Pedagógico”. Para as autoras, a própria LDB termina por utilizar termos dúbios no documento, o que pode fomentar confusão, mas sobretudo é

preciso destacar que o entendimento de “projeto pedagógico” perpassa a organização do trabalho pedagógico em suas múltiplas instâncias e outras necessidades de cunho administrativo relacionáveis a esse mesmo quefazer pedagógico. Por sua vez, o projeto político pedagógico busca tematizar e explicitar os fundamentos teóricos conceituais e metodológicos com os quais se objetivam implementar as perspectivas apontadas no projeto pedagógico. A dinâmica de ajuste passa por avaliação e reavaliação permanentes.

É necessário que se afirme que a discussão do projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. (VEIGA; RESENDE, 1998, p. 13).

No caso do “Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia,” a ausência do termo “político” não impediu que se desenvolvessem reflexões dessa natureza. O Projeto Pedagógico da Licenciatura, doravante, PPL se apresenta em dez partes, em que a primeira parte é de responsabilidade da Prograd, com alguns dados relativos à instituição, resultados de avaliação institucional interna, ENADE e outros. Tais dados não são apresentados no documento aqui analisado. A segunda parte em diante se concentra em apresentar: Dados referentes ao Curso – Organização Didático-Pedagógica; Dados referentes à gestão acadêmica do curso; Caracterização do corpo docente; Caracterização do corpo discente; Caracterização do corpo técnico-administrativo; Infraestrutura física; Prática de Formação (Profissional) e/ou Estágio; Trabalho de conclusão de curso e; por fim, atividades complementares.

Para se adequar aos nossos interesses, vamos nos concentrar de forma pontual, em algumas categorias conceituais críticas que servem às nossas tentativas de compreensão. Como o PPL é complexo e com várias nuances de análises, a concepção dessas categorias está associada aos conceitos críticos decoloniais, tais como concepção de Filosofia, currículo, História da Filosofia, diversidade cultural e inclusão das leis 10.639/03 e Lei 11.645/08. Tais categorias conceituais foram escolhidas por inspiração no conceito de encruzilhada de Luiz Rufino (2019). Para Rufino (2019), a encruzilhada é a perspectiva que busca a credibilização de outros saberes, os saberes dos *outros* que foram desencarnados de sua existência nos planos epistêmicos da modernidade.

Desenvolver uma perspectiva de compreensão conceitual na encruzilhada é não cair em absolutismos. A encruzilhada da compreensão é o ponto de fuga de um viés maniqueísta. Ao

destacarmos conceitualizações e as confrontarmos com os documentos, rechaçamos a ideia de que estamos instaurando uma “fogueira” aos perceptos, ou que estamos tentando destroná-los de sua representatividade. Pelo contrário, ao elegermos a análise e investigação documental como parte integrante de nossas problematizações, trazemos ao documento o seu devir, sua capacidade de nos fazer pensar, impor violência ao pensado e transgredir. E não é desse tipo de afeto que é feito o filosofar?

Primeira encruzilhada: concepção de Filosofia

De acordo com Rufino (2019), compreender por meio da perspectiva conceitual da encruzilhada é partilhar o entrelugar, habitar a fronteira na qual nós, descendentes e herdeiros do processo colonizador, nos posicionamos e experienciamos o mundo. Não se trata de negar as heranças da modernidade, mas de se posicionar criticamente face ao que desumaniza e descredencia a alteridade das outras cosmovisões existentes no mundo, sejam essas perspectivas eurocêntricas ou não.

A potência da encruzilhada é o que chamo de cruzo, que é o movimento enquanto sendo o próprio Exu. O cruzo é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O cruzo versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem (...) O cruzo é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital. (RUFINO, 2019, p. 16).

A primeira encruzilhada conceitual a ser observada e destacada como de interesse para compreensão e movimento é a concepção de Filosofia apresentada no texto em análise. Sendo recentemente reformulado, é necessário destacar que anteriormente um mesmo Projeto Pedagógico era compartilhado pela licenciatura e o bacharelado. Com as novas diretrizes⁹⁹, que estabeleciam como necessário à formação inicial do magistério um projeto com identidade própria em cursos com mais de um perfil de egresso, foram constituídos Projetos Pedagógicos próprios para o bacharelado e a licenciatura. Esses projetos são similares, mas diferenciam-se em relação aos perfis de egresso e a articulação feita com o papel da educação presente no PPL.

⁹⁹ BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em 22 de junho de 2021.

Ambos os projetos tiveram a colaboração dos mesmos professores e professora, justificando-se dessa forma, uma certa unidade e relação conceitual identificadas.

Segundo o documento, no tópico “Contextualização histórica e o papel social do curso de Bacharelado em Filosofia”, a Filosofia é entendida como “um saber sobre o mundo capaz de desenvolver no ser humano competências e habilidades críticas, levando-o a processos de transformações sociais que podem mudar a história, bem como o modo de ser de cada um” (UEFS, 2019, p.4). Logo mais, uma percepção sobre a diversidade conceitual presente na Filosofia e sua história é destacada como aporte paradigmático do projeto pedagógico do curso. Algumas perspectivas são destacadas: Platão, Kant e Merleau-Ponty. Em sua introdução, que visa informar ao/a leitor/a os aspectos contextuais e históricos do campo de estudo em questão, o PPL destaca:

Dentro do contexto de **toda discussão** que envolve o surgimento da Filosofia, **é aceito por grande parte da comunidade acadêmica que ela**, enquanto saber sistemático, tem origem na Grécia. Durante um longo período da história da humanidade, o mito constituiu uma fonte de explicação para a existência do homem e de suas organizações no mundo. Em virtude **dos contatos culturais** e o crescente desenvolvimento do pensamento grego, cada vez mais a Filosofia foi transformada em um saber cuja linguagem **se pretendeu** universal e rigorosa, a fim de contribuir para o desenvolvimento da humanidade. (UEFS, 2018, p. 4, grifo nosso).

Os destaques feitos ao texto são uma chave de leitura para compreender a encruzilhada crítica e o devir com que tal perspectiva se debruça sobre a identidade da Filosofia. Ao salientar que o surgimento da Filosofia envolve “uma discussão” e que “é aceito por grande parte da comunidade acadêmica” que sua origem remonta à Grécia, o PPL da UEFS alude, respectivamente, aos questionamentos em torno de uma imagem de pureza e genuinidade da experiência grega da Filosofia. Como foi discutido na parte primeira desta tese, faz parte do discurso hegemônico da Filosofia Abissal apregoar à Grécia, e, portanto, à Europa, uma originalidade e unicidade na experiência filosófica.

Nesse raciocínio, o *logos* originário seria grego e ao resto do mundo caberia a dívida e continuidade para com essa herança. Nas palavras de Renato Nogueira (2011), atribuir à Filosofia uma certidão de nascimento como resultado de uma ação “milagrosa” e inteiramente original de um povo é alocar a Filosofia ao lado de criações cujo desenvolvimento remete às técnicas e criatividade intelectual, como uma bicicleta ou a pólvora, por exemplo. Para o autor,

com o qual concordamos e argumentamos em favor de tal posição ao longo do segundo capítulo da tese, a Filosofia não é filha de ninguém. Com o epíteto de Filosofia, independente da grafia ou nomeação com que a identificamos, se alude ao “desejo humano de conhecer, o gosto pelo saber, a vontade humana de compreender o mundo e a si” (NOGUERA, 2011, p. 17) e, nesse aspecto, a Filosofia é uma experiência de sentido pluriversal e pluriterritorial.

Quando o PPL da UEFS aponta, mesmo que timidamente, que a origem grega da Filosofia “**é aceito por grande parte**”, sinaliza que não é uma unanimidade. Quando assinala que existe “**discussão**”, avança na ideia de que não há um consenso. Nesse sentido, está dialogando a partir desses aspectos com a compreensão promotora do devir e desfamiliarização do rigor e do discurso que sacraliza a perspectiva do surgimento unicamente eurocentrado e grego da experiência filosófica no mundo. Ao destacar os “**contatos culturais**”, novamente se propõe uma abertura para dialogar com a perspectiva que reconhece a influência direta do legado de outros povos nas cosmovisões e na experiência grega da Filosofia. E nesse ponto, é um consenso entre historiadores e historiadoras que a cultura greco-romana contou com as contribuições e influências de diversos povos, seja pelo contato direto nos movimentos imperiais, seja pelas rotas comerciais estabelecidas e seus viajantes interessados em aprender sobre a riqueza cultural e histórica de outras regiões.

O Ocidente fora constituído a partir de suas relações com o Egito ou Kemet - kemet, terra negra ou país de homens negros (...) Possuidores de uma história que teve início por volta de 12.000 a.C, os kemetianos faziam filosofia, ciência, medicina e história, bem antes que Tales, Pitágoras, Isócrates, Platão, Aristóteles, como fora adiantado por alguns desses filósofos que viajavam ao Egito ou, segundo historiadores, tais como Diógenes Laértios e Heródoto. (MORAES, 2019, p. 237)

Isso se destaca na leitura do documento, pois se não se coloca explicitamente com um viés historicista, entendendo a Filosofia como atributo humano e pluriversal, avança no reconhecimento de tal aspecto como controverso. Ao mencionar a visão universalista como “pretensão”, subverte o discurso dominante da modernidade como um projeto acabado e da perspectiva de uma universalidade uníssona e monocultural. Observa-se nesse sentido que a questão não passa pelo elogio ou rechaço da tomada de posição ou de perspectiva no documento. Apesar de entender que toda perspectiva é política e histórica, o olhar aqui se direciona ao movimento de crítica, de perspectivas profanas.

A ideia de profanação é aqui sugerida tal qual na perspectiva de Agamben. Na tradição filosófica ocidental, até bem pouco tempo, era quase um tabu criticar a propositiva de origem uníssona da Filosofia entre os gregos. Tratava-se de um dogma sacralizado, o qual, quem questionasse, e aqui é uma simples constatação observacional, recebia o qualitativo de “político” ou “panfletário”. Para Agamben (2007), as coisas sagradas eram retiradas da esfera da mortalidade e do uso dos seres humanos ordinários, ou seja, do sujeito comum. Isso quer dizer, que consagrar assinalava “a saída das coisas da esfera do direito humano”, e dessa forma, retirá-las do âmbito mundano, ou seja, histórico. Para o autor, a consagração limita e conforma perspectivas e pluralidades com o intuito do estabelecimento de um ordenamento discursivo. Por outro lado, profanar significava restituí-las, as coisas e os dispositivos “ao livre uso dos homens”. (AGAMBEN, 2007, p. 65).

Uma das formas mais simples de profanação ocorre através de contato (contagione) no mesmo sacrifício que realiza e regula a passagem da vítima da esfera humana para a divina. Uma parte dela (as entranhas, *exta*: o fígado, o coração, a vesícula biliar, os pulmões) está reservada aos deuses, enquanto o restante pode ser consumido pelos homens. Basta que os participantes do rito toquem essas carnes para que se tornem profanas e possam ser simplesmente comidas. Há um contágio profano, um tocar que desencanta e devolve ao uso aquilo que o sagrado havia separado e petrificado. (AGAMBEN, 2007, p.66)

Aqui cabe relacionar possibilidades profanas e devires com a interpretação do documento em questão. Pois, não se trata de oferecer uma resposta definitiva ou carimbar uma certidão de nascimento à experiência filosófica, mas de colocar tal concepção em abertura ao exercício crítico e geopolítico do conhecimento. Por meio do devir instaurado no dispositivo discursivo presente no documento, docentes e discentes, por exemplo, podem utilizar o teor do documento para mobilizar devires no discurso das práticas consagradas, como no exemplo, a própria noção de originalidade grega no processo filosófico.

Na historiografia, aprendemos que todo documento, assim como suas análises, não está desencarnado do tratamento dado pelos pesquisadores e pesquisadoras que se debruçam e se arriscam a oferecer possibilidades interpretativas. Logo, o mesmo documento sendo interpretado por olhares diferentes pode representar a reprodução de ordens discursivas ou, uma interpretação capaz de deslocar o dado, o sagrado. Ao se abrir ao questionamento da ordem, uma vez que todo ordenamento é arbitrário, o PPL da UEFS, intencionalmente ou não, de forma

embrionária em seu documento, desfamiliariza (na interpretação que aqui apresento), noções eurocêntricas sobre o mito de fundação da Filosofia. A crítica desde uma perspectiva decolonial e intercultural está no chamado para repensar “o que chamamos de Filosofia a partir dos diferentes mundos culturais e suas práticas” (BETANCOURT, 2003, p.9).

Segunda encruzilhada: a formação docente como diretiva

O PPL- UEFS apresenta como principal projeto e diretiva formativa do egresso a consolidação de um profissional com formação para a cidadania e com a expertise da docência para a atuação na educação básica.

(...) o projeto que se segue tem por objetivo apresentar uma proposta de Curso de Licenciatura em Filosofia cuja finalidade maior é a formação do ser humano cidadão, **consciente de sua importância para os processos de transformações sociais**, a partir de uma prática educativa baseada numa **formação filosófica** que tem na razão, na liberdade, na vida e nos direitos humanos como um todo seus maiores alicerces. (UEFS, 2018, p. 5, grifo nosso).

Logo após essa citação, o documento menciona os aspectos legais que respaldam tais anseios, como as Diretrizes Curriculares para a formação de professores e faz menção à concepção do “filósofo-educador”. Destaca-se nesse ponto, que há um tripé conceitual eleito para configurar a formação do profissional, a saber: a formação cidadã, formação filosófica e a prática educativa. Por meio dessa arquitetura, a ideia de cidadania à qual o texto alude não é delimitada no documento. Nesse sentido, cabe destacar que há um vasto conjunto de normativas, tais como os PCN, os PCN+, as OCEM, dentre outras que associam e legitimam a Filosofia como um caminho seguro para o desenvolvimento da cidadania. Mas, cabe sempre o questionamento: Que tipo de cidadania? Que tipo de cidadão ou cidadã queremos formar?

Para Gallo (2012, p. 12), a Filosofia, necessariamente, não precisa ser atrelada como “um dos pilares do exercício da cidadania”. Sem estabelecer uma relação de natureza filosófica com o que se entende por cidadania e sem esclarecer como tal cidadania poderia estar a favor de afirmar a existência dos sujeitos envolvidos, os objetivos podem implicar em um movimento contrário ao da experiência filosófica. Gallo e Aspis advertem:

[...] historicamente a filosofia não se restringiu a ser o suporte ao exercício da cidadania. Em vários momentos, ela foi justamente o instrumento da crítica a um regime político e a defesa de um outro, em geral considerado melhor que aquele então instituído. Foi o caso do próprio Platão — crítico da democracia

ateniense, que era justamente o governo pelos cidadãos —, defendendo um regime aristocrático em que os filósofos, apenas, fossem os administradores do bem comum. (GALLO; ASPIS, p.91, 2010).

Notadamente, o PPL-UEFS abre pistas no entendimento e na perspectiva de cidadania adotada. Tal como grifado no trecho supracitado, a formação cidadã não é desvinculada do aspecto das transformações sociais. Ao constituir um fio condutor entre a formação cidadã e o exercício reflexivo do sujeito para a transformação das condições de sua existência no plano individual e na coletividade, a cidadania que se deseja ou se espera com tal projeto de formação de professores é uma cidadania orientada para a crítica. Ou melhor, para uma *práxis* referenciada em uma educação associada à formação filosófica.

É imprescindível que um projeto de formação de professores reflita sobre os aspectos sociais e culturais com que se espera contribuir para a sociedade. O PPL- UEFS destaca essa importância, reforçando que a formação do educador/a-filósofo/a é consolidada com o compromisso social, que extravasa a esfera do desejo individual de uma formação filosófica. É uma demanda social e local, em virtude da ausência notável de profissionais da educação básica com formação profissional em licenciatura em Filosofia e da organização do curso em grande parte no turno noturno, o que possibilita em muitos casos, o trabalho e formação universitária.

O curso de Licenciatura em Filosofia pretende consolidar a formação de docentes em Filosofia na educação básica, num estado ainda fortemente carente desse perfil de profissionais. Considerando-se o papel fundamental da Filosofia para a compreensão crítica e desvelamento conceitual e reflexivo dos diversos campos da ação e do saber, a boa qualificação desses docentes será um componente importante para o cumprimento, em âmbito geral, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (UEFS, 2018, p.5).

Em consonância com o projeto pedagógico do bacharelado, que objetiva a formação de pesquisadores, o PPL- UEFS propõe uma articulação entre pesquisa e atividade docente como objetivo da formação de professores para a educação básica, “bem como no campo de ensino e da pesquisa em Filosofia, de um modo geral” (UEFS, 2018, p.7).

Nesse momento, apesar da demarcação e da alusão à criticidade no projeto pedagógico, temos que confrontá-lo com o ementário do curso. Excetuando-se os componentes curriculares dos Estágios I ao IV e as Práticas de Ensino, os componentes da área de formação pedagógica são ministrados e pertencentes aos departamentos de educação (DEDU- UEFS). Essa arquitetura, reforça algumas questões anteriormente pontuadas no capítulo anterior desta tese,

no que tange ao “distanciamento” entre o conhecimento filosófico e as práticas de ensino, o fazer pedagógico e o próprio pensamento sobre a educação.

Essa “separação” não se sustenta, pois o próprio PPL-UEFS aproxima os sentidos da educação do quefazer filosófico. Se há, de fato, algum tipo de fronteira teórica, mas falta produção intelectual na área de Filosofia¹⁰⁰ sobre o tema, qual seria a hipótese para a menor presença de componentes curriculares entrelaçados ao ensino oriundos dos departamentos de Filosofia? A pesquisa em andamento do professor Christian Lindberg L. do Nascimento (2020), sobre “*A área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia*”, aponta uma hipótese, a qual acredito ser muito evidente para quem tem experiência com a formação de docentes de Filosofia:

As hipóteses para esta constatação são as mais variadas. A resposta mais aceita entre os pesquisadores da área afirma que há uma cultura bacharelesca nos cursos de licenciatura, fortalecendo certo predomínio da histórica separação entre bacharelado e licenciatura. É como se as universidades federais estimulassem a formação do estudante-pesquisador em detrimento do professor-pesquisador. (NASCIMENTO, 2020, p. 3).

Nada impede que o Departamento de Educação possua filósofos ou filósofas que mergulhem no campo da área de Ensino de Filosofia e suas áreas correlatas, como didática e metodologia do ensino de Filosofia, mas a continuidade de uma certa fronteira, ou melhor, o entendimento de que cabe somente ao DEDU o desenvolvimento e competência da oferta dessas disciplinas que são o fundamento principal da formação do/a educador (a) filosófico (a), exceptuando-se os Estágios I ao IV, reforça o imaginário de uma separação entre pesquisador (a) da Filosofia e sua interface com o ensino e pesquisa na educação. Não se trata de defender qualquer tipo de isolamento ou ausência de interdisciplinaridade, mas de fomentar a discussão e o debate salutar em torno desses temas, uma vez ser uma crítica presente face às exigências das novas diretrizes para a formação de professores e professoras.

Tabela 2 - Disciplinas ofertadas pelo DEDU e pelo DCHF no Curso de Licenciatura em Filosofia-UEFS relacionadas ao ensino de Filosofia ou temas de formação pedagógica

Código	Disciplina	Natureza
EDU113	EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	Obrigatória
EDU114	POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL	Obrigatória

¹⁰⁰ Sobre o reconhecimento da intensa produção sobre o tema de Ensino de Filosofia, conferir o artigo VELASCO, Patrícia Del Nero. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento. **Estudos de Filosofia e Ensino**, 2019, 1.1: 6-21.

EDU115	POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL	Obrigatória
EDU311	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA	Obrigatória
EDU416	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	Obrigatória
EDU612	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Obrigatória
EDU650	TEORIAS DA EDUCAÇÃO	Obrigatória
EDU651	DIDÁTICA	Obrigatória
EDU653	PRÁTICA EM GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR	Obrigatória
EDU659	METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA	Obrigatória
CHF 531	FILOSOFIA E ENSINO	Optativa
CHF 259	PRÁTICA DO ENSINO DE LÓGICA	Obrigatória
CHF 260	PRÁTICA DO ENSINO DE ÉTICA	Obrigatória
CHF 261	PRÁTICA DE FILOSOFIA POLÍTICA	Obrigatória
CHF 262	PRÁTICA DO ENSINO EM FILOSOFIA DA CIÊNCIA	Obrigatória
CHF 264	PRÁTICA DO ENSINO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARTE	Obrigatória

Fonte: Elaborado pela autora¹⁰¹

Como destaca Velasco (2019, p. 76), há uma certa tradição que “considera as questões do Ensino de Filosofia como de ordem exclusivamente pedagógica”, e isso pode ser comprovado pela presença massiva das disciplinas correlatas ao ensino de Filosofia e Educação como pertencentes a outros departamentos, notadamente de educação, em outros cursos de formação de professores/as de Filosofia, como observa Loureiro (2008) em sua tese¹⁰². “Os temas e problemas filosóficos não costumam ser considerados, nos cursos de graduação em Filosofia, em relação com suas implicações e seus direcionamentos para o ensino”. (VELASCO, 2019, p. 78).

Ciente desse cenário, é preciso destacar o que pode ser considerado um avanço no PPL-UEFS ao propor a constituição de disciplinas de “Práticas Educativas¹⁰³”.

(...)a partir do primeiro semestre, o licenciado deverá se apropriar de uma transposição de conteúdos, sempre aberta e em construção, para os diversos momentos do ensino da Filosofia. A partir dos estágios e **das práticas de ensino**, o egresso pode construir competências necessárias que o habilitem para o ensino da Filosofia, tendo a compreensão de que não será apenas uma inclusão de componentes no currículo (...) A partir desta questão, a Universidade Estadual de Feira de Santana deverá formar licenciados que tenham conhecimentos das diversas correntes filosóficas e uma prática de pesquisa que seja capaz de **reinventar os conteúdos em diferentes ambientes educativos**; que sejam aptos a dialogar com a sociedade emergente e exercitem seus alunos na reflexão crítica; que sejam capazes de despertar no

¹⁰¹ A partir de informações coletadas no site do Colegiado e no documento “Ementário da licenciatura em Filosofia – UEFS”.

¹⁰² Loreiro (2008) analisa o PPC das licenciaturas de quatro universidades federais do Nordeste: Universidade Estadual do Ceará - UECE, Universidade Federal da Paraíba -UFPB, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.

¹⁰³ Os componentes de Práticas Educativas têm data de atividade recente, a maioria começou a ser oferecida em 2019.

ambiente educacional compromissos com a ética e a cidadania; e, finalmente, que estejam atualizado com as novas tecnologias. (UEFS, 2018, p. 12).

A constituição dos componentes de “Práticas educativas” que totalizam 435 horas na formação do licenciado, busca atender a demanda da transposição e recriação dos conteúdos ou temas presentes nas áreas consagradas do campo filosófico ao público da educação básica. Isso nos remete ao debate da Filosofia na educação básica. De forma observacional, quando atuei na licenciatura de Filosofia como docente na disciplina “Filosofia e Ensino” era comum ouvir dos discentes as dificuldades em fazer a transposição didática dos temas estudados na graduação para o perfil discente da educação básica.

Segundo Aspis e Gallo (2009, p. 14), a Filosofia na escola não é só uma forma de dar sentido às práticas culturais de cada período histórico. Ela também é crítica dessa mesma cultura e possibilita a passagem para uma atividade criativa do pensamento. A presença da filosofia na escola e o compromisso com um ensino filosófico aproxima a escola de hoje do sentido antigo do termo, em que a *skholé* torna-se uma abertura para a experiência, uma abertura para que toda e qualquer forma de conhecimento possa ser interpelada, que toda e qualquer institucionalidade possa ser questionada. É nesse espaço e nessa posição que reside sua potência na escola.

Terceira encruzilhada: os sentidos da Filosofia

Em seguida, o documento enumera dezoito objetivos específicos, dos quais gostaria de destacar os seguintes, por julgar que se coadunam com nosso recorte conceitual de investigar propositivas críticas a uma Filosofia Abissal.

Além disso, são estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- (...) Refletir crítica e analiticamente sobre a Filosofia como um fenômeno educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; (...)
- Formar licenciados socialmente conscientes e atentos, considerando o saber como uma construção social;
- Formar profissionais que tenham o ser humano como princípio e fim do processo de formação com comprometimento ético;
- Garantir a flexibilidade de pensamento e a liberdade de expressão.

Nos objetivos em destaque, podemos entrelaçá-los à concepção crítica sobre a Filosofia abissal desenvolvida nos pressupostos da Filosofia intercultural. Quando o PPL-UEFS conceitua a Filosofia como um saber demarcado como “fenômeno educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”, desconstrói a visão eurocentrada da Filosofia

desencarnada, como atividade intelectual descorporificada dos sujeitos, aproximando-se da perspectiva histórica e interculturalista, que situa a Filosofia como Filosofia justamente por não se apartar de todas as suas possíveis implicações, contextuais e culturais, impregnadas pelo esforço de pensar e dar sentido à história humana. (BETANCOURT, 2006. p. 25).

A ideia do conhecimento como uma “construção social” nos remete diretamente ao entendimento fortemente defendido pelo paradigma decolonial e intercultural que visa desnaturalizar a concepção de razão e do próprio conhecimento como desencarnado do mundo, que “eleva o mundo a conceitos que transmutam realidades em identidades ideais redutíveis”. (BETANCOURT, 2006, p. 13). Mais adiante no documento, ao discorrer sobre a metodologia, o PPL-UEFS novamente põe em discussão a perspectiva que dogmatiza a unicidade da imagem eurocêntrica da Filosofia e destaca a historicidade dos problemas que são delimitados como filosóficos:

O que aqui se delimita, a filosofia como reexame e redefinição do conceito, produzindo unidades de sentido e a partir da delimitação de problemas, tem uma história. Se aceitarmos o cânone estabelecido, da filosofia como tal iniciada a partir da **Grécia** antiga, apontamos para uma história de 2.500 anos pelo menos. (UEFS, 2018, p.20, grifo nosso).

É preciso destacar que na citação supracitada, uma nota de rodapé na palavra “Grécia” traz a seguinte informação: “As controvérsias acerca desta delimitação são legítimas, mas não interferem nos fundamentos desse projeto” (UEFS, 2018, p. 20). Dessa forma, o documento se coloca em uma abertura dialógica, fora da esfera dogmática, ao demarcar que há discussões e debates sobre o tema. O fundamento histórico e cultural da produção do conhecimento está posto, é demarcado em várias passagens aqui transcritas. E por meio disso, concordamos com Renato Nogueira, quando esse autor sinaliza que colocar tal aspecto em questão, a saber, a unicidade do surgimento da Filosofia na Grécia Antiga é uma posicionalidade crítica ao estatuto da Filosofia abissal:

Deste modo, cabe uma ligeira conclusão parcial, o ensino de filosofia e as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais pode ter um começo, o próprio **início da filosofia como um acontecimento grego posto em xeque**. Por fim, levar em consideração que a filosofia nunca teve exatamente uma só terra, mas sempre tantas quantas podem experimentar coreografias do pensamento. (NOGUEIRA, 2011, p.18, grifo nosso.)

Ao longo do documento se defende uma intrínseca relação entre Filosofia e Educação. As perspectivas adotadas no PPL- UEFS sobre as aproximações entre o campo filosófico e a prática educativa destacam que ambos são demarcadas pela experiência da *práxis* transvalorativa e transformadora. Nesse sentido, o convite à criticidade é demarcado no conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos/as licenciados/as, tais como: “capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política” (UEFS. 2018, p.10).

A preocupação e o cumprimento do Curso se darão pela compreensão de que o ensino deve considerar a diversidade do conhecimento e que enfatize a multidisciplinaridade; que forme profissional competente nas áreas específicas; que propicie o desenvolvimento das habilidades; que assegure uma integração da teoria com a prática; (UEFS, 2018, p.21).

Tal habilidade, pode ser alocada nos princípios de uma educação intercultural. Uma educação intercultural se desenvolve a partir do entendimento de que a educação, entre outros aspectos, é uma oportunidade de consubstanciar uma articulação pluralista entre os diversos solos epistêmicos que existem no mundo. Se trata de combater uma assimetria epistemológica que reverbera a colonialidade do saber. Para uma concepção de educação intercultural é necessário que se pluralize as fontes sapienciais, que busque equilibrar a assimetria gerada pelo processo desumanizador de negros e negras, indígenas, mulheres e todos/as que sofreram e sofrem o processo de nulidade do ser.

Das quarenta e uma disciplinas ofertadas aos discentes, tomando como fonte o ementário disponibilizado no site do colegiado da instituição¹⁰⁴ e nos concentrando nas disciplinas oferecidas pelo Departamento de Ciências Humanas e Filosofia¹⁰⁵, destacamos cinco disciplinas que fazem menção direta a uma proposta curricular em abertura a outros solos sapienciais que não o europeu, a saber: - Filosofia da América Latina; Filosofia Brasileira, Filosofia Oriental, Estudos Brasileiros e Pensamento Africano¹⁰⁶. Utilizamos para isso

¹⁰⁴ Cf.: Colegiado de Filosofia da UEFS. Disponível em: <http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/lic441EMENTAS.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

¹⁰⁵ Tal recorte se justifica por compreendermos que no DCHF se concentra a maior parte dos filósofos e filósofas educadoras da instituição e, nesse sentido, supomos que as ementas foram construídas por tais sujeitos, o que dialoga com os aspectos analisados na tese.

¹⁰⁶ Cotejando o documento em questão com a matriz curricular do bacharelado, encontramos a oferta da disciplina com as mesmas características acima destacadas, de caráter optativo, denominada “Filosofia

categorias descritivas, que foram confrontadas com as ementas oferecidas pelo DCHF. Elencamos os seguintes descritores: colonialidade, colonialismo, pós-colonialismo, filosofia africana, pensamento africano; filosofias ameríndias; filosofia do Brasil; filosofia oriental e afins; América Latina; afroperspectiva; América do Sul; América Latina; filosofia indígena; epistemicídio; eurocentrismo; epistemologias do Sul; racismo; racismo epistêmico; perspectivismo ameríndio e quilombismo. Essas categorias foram pensadas ao cotejar planos de ensino de instituições que adotaram disciplinas com esse viés crítico e por meio dos principais descritores presentes em dissertações e teses sobre o tema nos repositórios da UNEB- Universidade Estadual da Bahia e UFBA – Universidade Federal da Bahia¹⁰⁷, e na pesquisa produzida pelo professor Moreira (2019).

Com essas categorias, tentamos montar um quadro para ilustrar o quantitativo de vezes que esses descritores aparecem nas ementas. Coincidentemente alguns dos descritivos só aparecem nas ementas dessas cinco disciplinas de caráter optativo. Nas outras ementas oferecidas pelo DCHF não há menção aos descritivos aqui elencados.

Tabela 3 Disciplinas com perspectivas críticas ao eurocentrismo de acordo com os descritores

Disciplina	Ementa	Número de vezes em que aparecem os descritores
Filosofia Oriental	“Estudo sistemático sobre a filosofia Oriental. A Filosofia Chinesa. A Filosofia Indiana . Introdução aos estudos da Filosofia Oriental .”.	4
Filosofia Brasileira	Panorama histórico e filosófico da filosofia no Brasil . Contribuições e resultados de elementos constitutivos da formação cultural brasileira numa formação filosófica. Catolicismo barroco. Filosofia e cultura. Colonialismo e Pós-Colonialismo . Literatura Brasileira e Filosofia. Escola de Recife: escola USPiana: CEBRAP. ISEB. Filosofia contemporânea no Brasil. Modernismo e Modernidade.	3
Filosofia Africana	Estudo das dinâmicas africanas como pensamento filosófico. O Pensamento Africano Tradicional e	1

Brasileira”, porém ela não se encontra na matriz curricular da licenciatura presente no site do colegiado. Todavia, em documentação disponível no site do CONSEPE a disciplina consta como possibilidade no itinerário formativo da matriz curricular da licenciatura. Cf.: Resolução Consepe 025/2019. Disponível em: <http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/Consepe_025_2019.pdf> Acesso em: 12 de julho de 2021.

¹⁰⁷ Disponível em <<https://www.ppgeduc.uneb.br/index.php/teses-dissertacoes/>>

	Modernidade Ocidental: diversidades de culturas.	
Filosofia da América Latina	História das ideias Filosóficas na América Latina	1
Estudos Brasileiros	Reflexões sobre o Brasil envolvendo a articulação de diferentes áreas do saber. História do Brasil. Culturas e identidades brasileiras. Intérpretes do Brasil. As invenções de Brasil e suas raízes teóricas. Colonialismo e Pos-Colonialismo. Projetos de Brasil. Construtivismo institucional: Estruturalismo sociológico: Culturalismo liberal. Modernismo e Modernidade no Brasil.	2

Fonte: própria autora, 2021.

Obviamente, não queremos assinalar que somente a nomenclatura sirva de base para delimitar o que é tratado e deixado de lado no projeto e proposta curricular das disciplinas. Assim como, reconhecemos que os descritores aqui elencados possuem a limitação de qualquer processo observacional insipiente. Para além dos descritores, também analisamos o conjunto de ementas fornecidas e, de fato, ao menos nas ementas, não são pontuados explicitamente temas relacionados na fortuna crítica do paradigma modernidade/colonialidade. Além disso, também concordamos que o tratamento dado pelo docente é capaz de transpor qualquer perspectiva simplista ou limitadora de uma ementa.

Como já sinalizamos, docentes e discentes atuam reexistindo e movimentando os dispositivos curriculares por meio dos atos do currículo. E, decididamente acredito nisso, por minha própria experiência enquanto professora: nunca me limitei à ementa prescrita e sempre busquei trazer referências e discussões que julguei pertinentes ao contexto do eurocentrismo e do epistemicídio. Mas, diante dos limites dessa pesquisa, podemos tecer algumas considerações por meio dos dados documentais de que dispomos.

Dessa forma, podemos destacar de imediato que as cinco disciplinas são optativas. Isso significa que nem sempre são oferecidas e como possuem caráter optativo, é possível que o discente¹⁰⁸ passe por toda graduação sem se matricular nos referidos componentes curriculares. Nos cabe questionar o porquê de um conjunto de disciplinas, que pelo menos em tese, se

¹⁰⁸ No próximo capítulo teceremos mais considerações ao tentarmos compreender as informações obtidas por meio de questionário aplicado para os discentes.

aproximariam de um ideal de diversidade, apontado e desejado no PPL-UEFS, que trariam como bojo central o estudo das contribuições alocadas em nossa cultura e produção situadas no Sul epistêmico serem facultativas? Essa configuração curricular estaria contribuindo para a reprodução do caráter marginal das produções filosóficas de outros solos epistêmicos? No documento em questão, os objetivos da licenciatura são atrelados a “demonstrar a relevância social da Filosofia para questões e respostas aos desafios da realidade emergente” (UEFS, 2018, p.8). Diante disso, não seria de fundamental importância e nesse sentido, tornar obrigatória uma disciplina que tenha como objetivo tematizar “filosoficamente as relações étnico-raciais e sua interseccionalidade”, tal como está disposto nos objetivos da disciplina “Filosofia Africana”?

Diante das demandas da lei 11.645/08, que versa sobre a obrigatoriedade dos estudos da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica em todo currículo escolar, não estaria tal aspecto sendo negligenciado em importância nas disciplinas específicas de caráter filosófico¹⁰⁹? Nesse ponto, concordamos com Nogueira (2014, p. 88), quando destaca que uma: “proposta afroperspectivista para currículos de Filosofia não consistiria apenas em inflar os conteúdos com o pensamento africano e afro-brasileiro (...) trata-se de um exercício de desmarginalização das produções filosóficas africanas”. A abordagem afroperspectiva centra-se no mesmo tipo de pressuposto da Filosofia Intercultural. Não se trata de qualquer tipo de exclusão do pensamento europeu ou norte-americano, se trata de inclusão. De propor polidiálogos, de ver o lugar do outro na História como sujeito, contrariando a visão que desumaniza e hierarquiza o conhecimento.

A hierarquização entre os saberes formais e informais, globais e locais, baseados na diferença experiencial supõe que todas as experiências são válidas, mas umas são mais importantes do que as outras. A experiência canonizada pela cultura deve ser a baliza e o critério de avaliação das outras. Os saberes subalternizados são, desta maneira, silenciados, na medida em que só são escutados através do filtro colonial de entendimento e avaliação do que seja um saber ou uma experiência autenticamente importante. E esse silenciamento se dá também no estabelecimento do modo correto de lidar com os saberes e as experiências. O modo eurocentrado de lidar com os saberes determina também uma epistemologia da construção correta dos saberes que secundariza um modo não hegemônico de produção de pensamento, experiência, conhecimentos, subjetividades. (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 81).

¹⁰⁹ Nos referimos à divisão proposta nos componentes curriculares do PPL-UEFS que estabelece “componentes específicos” e “componentes pedagógicos”. Ver anexo 1.

A disciplina “Filosofia da América Latina” é listada no ementário¹¹⁰, porém, não é apresentada sua ementa. Conseguimos a ementa por meio de um documento do Conselho Superior de Pesquisa e Extensão, que posteriormente foi cotejada com ementa fornecida pelo docente por e-mail. Já a disciplina “Pensamento Africano” é listada na matriz curricular como ativa, mas não está listada no ementário. Tivemos acesso ao plano de ensino da disciplina e sua ementa, gentilmente cedidos pelo docente que ministrou a mesma em três períodos¹¹¹ letivos no curso de licenciatura da UEFS. Na ementa disponibilizada, o componente curricular “CHF-540” é nomeado como “Filosofia Africana¹¹²” o que contrasta com a nomenclatura disponibilizada no ementário do site institucional do colegiado, onde a mesma disciplina é denominada “CHF540- Pensamento Africano”. Segundo informações coletadas no artigo publicado pelo professor ministrante, a disciplina passou a se chamar “Filosofia Africana” após a última reforma curricular do curso de Filosofia da UEFS, porém ressalta-se que a atualização não foi feita nos documentos a que tivemos acesso.

No plano de curso disponibilizado pelo docente que está associado a ementa, encontramos os seguintes objetivos:

OBJETIVOS:

Geral: Problematizar a narrativa eurocêntrica da Filosofia e pluriversalizar a elaboração do conhecimento, reconhecendo diversas epistemes, em especial aquelas advindas da matriz civilizacional africana, a legitimidade da Filosofia Africana e as experiências do pensar Afrodiaspórico, tematizando filosoficamente as relações étnico-raciais e sua interseccionalidade. (UEFS, 2018, p. 1)

Podemos concluir, pelas ementas destacadas nas disciplinas “Filosofia Africana, Filosofia da América Latina, Estudos Brasileiros, Filosofia Brasileira e Filosofia Oriental, notadamente na primeira, que buscam abrir possibilidades de conhecimento sobre outras formas do quefazer filosófico que não sejam restritas a reprodução e comentário da produção europeia ou

¹¹⁰ Sobre o desenvolvimento dessa disciplina, traremos no próximo tópico, entrevista com o docente ministrante.

¹¹¹ Esse dado refere-se até o momento da escrita da tese.

¹¹² Sobre o desenvolvimento dessa disciplina, traremos no próximo tópico, entrevista com o docente ministrante.

inculturadas com os modelos epistêmicos eurocêntricos¹¹³. Refletindo sobre sua experiência ao ministrar o componente curricular CHF 540 – “Filosofia Africana”, o docente que ministrou a disciplina em questão destaca a importância da oferta da mesma e da oportunidade para que os temas em acordo com a afroperspectiva filosófica sejam trazidos como parte integrante da formação docente.

Na maioria dos projetos de curso de Filosofia no Brasil, o mesmo na Bahia e nas Universidades Estaduais, se evidenciam essa mesma concepção hegemônica. Quando muito, uma disciplina eletiva, posta para justificar as exigências da Lei 10.639/03. A maior parte do quadro docente são de brancos e com uma perspectiva eurocêntrica no fazer o ensino e as investigações filosóficas. Numa reunião sobre avaliação e reforma do currículo de Filosofia, ouvir um professor assinalar que isso de Filosofia Africana era questão de política. A suposta neutralidade axiológica e o velamento do campo de disputas acadêmicas e o seu acúmulo assimétrico de capital simbólico, de lugar privilegiado de “autoridade” se colocava ali sem constrangimentos. Essa naturalização do não lugar para a Filosofia Africana ainda vigente na academia brasileira, traduz nosso racismo epistêmico e ontológico. (Docente, 2019, p.3).

Contextualizando a citação acima, é preciso destacar que a Lei 10.639/03 reformada pela Lei 11.645/08 traz ao cenário do debate a necessidade da diversidade como fundamento indissociável da formação do licenciando, situada na própria lei de diretrizes de formação de professores e anteriormente destacada no capítulo quinto:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o **acolhimento e o trato da diversidade**; (BRASIL, 2002, p. 01, grifo nosso).

Não é uma questão flexível, trata-se de uma demanda legal. E por meio disso, é necessário delimitar o que de fato é uma abordagem intercultural no plano curricular, tendo como base conceitual o desenvolvimento crítico apresentado por Catherine Walsh (2012). Para a autora, em meio ao amplo conhecimento e difusão que o tema da interculturalidade tem apresentado na atualidade, precisamos delimitar quais apresentações e aproximações

¹¹³ Ao trazermos as entrevistas com os docentes, traremos mais substância as afirmações feitas nesse parágrafo.

resguardam o viés de crítica transvalorativa. Conforme a autora, podemos perceber nos mecanismos e instituições em que há predomínio da produção do saber, um certo movimento que se abre à necessidade de responder às demandas legais ou sociais que veem ocorrendo na sociedade. Essas instituições respondem a demanda por uma posição em diálogo com a diversidade interagindo funcionalmente com o paradigma intercultural. Isso significa, que a ideia principal é o atendimento das demandas, é estabelecer um diálogo com as estruturas existentes de movimento da diversidade, no entanto, sem romper com os paradigmas já estabelecidos. Ela é “funcional com o sistema existente, ao mesmo tempo que não questiona os fundamentos da ‘desigualdade social e cultural, (...) e, portanto, é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”. (WALSH, 2012, p.63-64).

Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural tornam-se uma nova estratégia de dominação, que visa não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle dos conflitos étnicos e à preservação da estabilidade social com os imperativos econômicos do modelo de acumulação capitalista (neoliberalizado), agora fazendo “incluir” os grupos historicamente excluídos dentro dele. Sem dúvida, a onda de reformas educacionais e constitucionais dos anos 1990 - aquelas que reconhecem o caráter multiétnico e multilíngue dos países e introduzem políticas específicas para povos indígenas e afrodescendentes - fazem parte dessa lógica multiculturalista e funcional; eles simplesmente adicionam a diferença ao sistema e modelo existentes (WALSH, 2012, p. 64, tradução nossa¹¹⁴).

Já a interculturalidade crítica, segundo a autora, é um modelo adequado ao projeto decolonial na educação, uma vez que parte da crítica à matriz colonial do poder em sua expressão racista, androgênica, exploratória e nas interfaces interseccionais que historicamente produziram e reproduzem nulidades ontológicas. Diante dessa perspectiva, a abordagem oriunda de uma interculturalidade crítica parte de um posicionamento crítico e questionador dos modelos epistêmicos monoculturais e alojados na matriz colonial do poder. Tal abordagem não funciona permitindo ao sistema epistemicida e seus desdobramentos no império cognitivo

¹¹⁴ En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. Sin duda, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 – las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes –, son parte de esta lógica multiculturalista y funcional; simplemente añaden la diferencia al sistema y modelo existentes.

alocar as diferenças em acordo com suas demandas, respondendo a “parte dos interesses e necessidades das instituições sociais”. Ao contrário, a perspectiva de uma interculturalidade crítica “é um apelo de e das pessoas que sofreram uma subjugação e subalternização históricas, de seus aliados e dos setores que lutam, junto com eles, pela refundação e descolonização social, pela construção de outros mundos.” (WALSH, 2012, p.65).

Nesse sentido, precisamos demarcar a importância e o sentido em que a História da Filosofia é apresentada no documento. Como destacamos anteriormente, em todo o processo histórico da profissionalização do professor ou professora de Filosofia no Brasil, a ideia de que a “História da Filosofia” é o fio condutor da especificidade do saber filosófico é resguardada. Mediado pelas regulações orientadoras, como as Diretrizes Curriculares de 2001, o PPL-UEFS salienta a necessidade da especificidade do saber filosófico construído em íntima relação com o que é considerado História da Filosofia.

Se aceitarmos o cânone estabelecido, da filosofia como tal iniciada a partir da Grécia antiga, apontamos para uma história de 2.500 anos pelo menos. Nesse sentido, é razoável que a investigação filosófica se dê de modo permanentemente articulado com a história da filosofia. (...)O primeiro contato do aluno com a Filosofia é por intermédio dos textos dos filósofos. Esse conhecimento inicial, por intermédio do texto, deverá ser contextualizado historicamente. Por essa razão, **a história da filosofia é indispensável para todo currículo filosófico**. A história da filosofia tem de ser filosófica e não histórica no sentido de coletar dados, acontecimentos interpretação de fatos. O conhecimento filosófico, para ser apreendido, deve ser penetrado em si mesmo. Em suma, a história da filosofia deve ensinar “a pensar e repensar o que já foi pensado, uma vez que pensar é sempre repensar”. (UEFS, 2018, p.20, grifo nosso).

Assim, ao confrontarmos tais aspectos com o PPL-UEFS, percebe-se nitidamente que o documento se articula a partir de uma perspectiva não dogmática da História da Filosofia, ao menos, em seus anseios. Mas, nos resta questionar, qual “História da Filosofia?” Por perspectiva dogmática, trazemos à nossa tese, críticas de Noguera (2014) e Adilbênia Machado (2020). A perspectiva dogmática da História da Filosofia se conecta aos pressupostos de uma produção filosófica inculturada. Isso significa que tal postura, constrói a visão dogmática que só é possível pensar e movimentar-se na “História da Filosofia” a partir de uma origem eurocêntrica. Isso reproduz o sentido do apagamento e invisibilização das pertencas afro-diaspóricas e originárias, assim como de outros povos.

O Brasil tem tido uma prática secular de apagamento das contribuições filosóficas, tecnológicas, econômicas, ético-estéticas e históricas, tanto dos povos originários indígenas como da população descendente de povos africanos (MACHADO, 2020, p. 13).

Para Nogueira (2014, p. 23), o estabelecimento de uma gênese exclusivamente europeia, assim como o discurso que coloca a problemática da História da Filosofia como um saber que referência apenas os solos sapienciais europeus e norte-americanos é a reprodução de uma injustiça cognitiva que não reconhece a pluriversalidade do saber e da razão. Tal injustiça cognitiva, na visão do autor, “cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico”.

O PPL-UEFS não traz um questionamento pontual sobre os sentidos da noção da “História da Filosofia”. No teor do documento há indicações metodológicas de como a “História da Filosofia” deve ser tratada, a saber, de forma “filosófica”. Esse qualitativo nos deixa rastros para pensar na abertura à uma abordagem da História da Filosofia como diferença implicada. Isso significa assinalar que não se questiona o preceito da “História da Filosofia” como fio de condutor da formação filosófica do licenciando. Mas, se questiona até que ponto se sustenta uma visão filosófica da “História da Filosofia” se ela não faz referência aos pressupostos críticos a uma historiografia filosófica puramente ocidental e eurocêntrica?

Nesse sentido, é fundamental “reescrever” a história da filosofia, (...), ampliando o elenco de filosofia e filósofos no mundo inteiro, incluindo um vasto time africano. Do contrário, o risco de uma história parcial (ocidental) da filosofia ser tomada como sinônimo da historiografia filosófica universal é muito alto. (NOGUEIRA, 2014, p. 84-85).

Entendemos que o projeto pedagógico de qualquer curso oferece o referencial crítico, teórico e metodológico que representa, entre anseios e perspectivas filosóficas, os docentes do curso de forma coletiva. Destaca-se nesse sentido, a concepção de currículo que é enfatizada no documento:

A concepção de currículo para o curso de Filosofia propõe reconhecer que “currículos” não são conteúdos acabados a serem transmitidos aos alunos. O currículo hoje deve ir além da trajetória de um curso, do conjunto de disciplinas que compõem a grade curricular, temas de estudo e das unidades de ensino. O currículo é uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em determinados contextos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas que têm de ser expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em contextos históricos específicos. O currículo é uma

construção social que se constitui na relação dialógica entre universidade, vivência, conhecimento e cultura. (UEFS, 2018, p.14).

O documento problematiza a noção de currículo, dialogando com uma percepção de re-existências anteriormente apresentada nesta tese. Ao apontar para uma percepção de currículo que problematiza a noção de disciplina como algo estanque e hermético, que sinaliza o currículo como construção social e política, o PPL- UEFS demonstra avanços significativos em seu repertório crítico, aproximando-o da perspectiva decolonial. Para compor uma visão mais ampla e documental de como tal concepção é recebida e desenvolvida pelos docentes da área basilar específica, ou seja, os docentes das disciplinas de História da Filosofia, seria necessário um intenso trabalho de campo e pesquisas de natureza observacional¹¹⁵. Diante da ausência desses dados, podemos oferecer os aspectos presentes no ementário como um ponto de investigação documental que aponte elementos críticos que se coadunem com tal visão e concepção do currículo. Mesmo sendo parcial e incompleto, é um recorte possível dentro das possibilidades de uma pesquisa documental. Para tal, analisaremos o ementário das disciplinas de “História da Filosofia”, uma vez que há o entendimento da “História da Filosofia” como “indispensável para todo currículo filosófico” (UEFS, 2018, p.20).

Tabela 4: Disciplinas do eixo “História da Filosofia”

Disciplina	Ementa
HISTÓRIA DA FILOSOFIA ANTIGA	“Antes” da filosofia: mito e ciência. Discussões sobre a origem da filosofia. Paradoxos e dificuldades para a reconstrução do pensamento dos filósofos antigos. Os aspectos essenciais e os problemas fundamentais da filosofia antiga. As fases, contextos, períodos, os principais temas e autores da filosofia antiga.
HISTÓRIA DA FILOSOFIA MEDIEVAL	Exposição do desenvolvimento das correntes filosóficas do período medieval e análise dos principais autores e seus argumentos filosóficos.
HISTÓRIA DA FILOSOFIA MODERNA	As grandes tendências da filosofia moderna. O racionalismo, o empirismo, o iluminismo, o criticismo kantiano e o idealismo. Os contratualistas.
HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA E COLETIVIDADE	História da filosofia contemporânea. Filosofia, cultura e sociedades contemporâneas. Planejamento e execução de uma atividade de extensão versando sobre a relação entre filosofia contemporânea e um ou mais dos seguintes eixos temáticos: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção; trabalho.

¹¹⁵ Destacamos que nossos objetivos foram comprometidos com a pandemia mundial do Covid 19 e a suspensão das aulas na UEFS durante grande parte de todo o período letivo de 2020.

Fonte: própria autora, 2021.

Nosso olhar é dirigido à percepção de devires nas propostas de ementas. Os planos de curso das disciplinas, assim como os referenciais bibliográficos não estavam disponíveis no site do colegiado e nem no site institucional da UEFS¹¹⁶, ao menos, até a escrita desta tese. Obviamente seria mais enriquecedor fazer o cruzamento das ementas com os referenciais propostos de leitura básica, assim como os objetivos específicos. Não temos dados quantitativos para tecer uma análise aprofundada sobre quais temas são tratados nos componentes de “História da Filosofia”. Mas, podemos entrever devires e algumas considerações pontuais. Percebe-se de imediato um sentido de temporalidade aplicado no qualitativo atribuído às “Histórias da Filosofia”. Esse qualitativo é organizado e estruturado de acordo com a temporalidade histórica vigente no discurso histórico ocidental. Pensar ou organizar o mundo por meio de paradigmas epistêmicos circunscritos à historiografia da Europa ocidental, em seus marcos discursivos como “antiguidade”, “medieval”, “modernidade” e “contemporaneidade” só possui nexos se partimos do pressuposto da perspectiva da História Ocidental. Segundo Le Goff (2015), periodizar ou temporalizar a História é algo inerente à cultura humana, entretanto qualquer que seja o tipo de periodização ou a forma como é categorizado, muitas vezes por mero exercício didático, não se trata simplesmente um fato cronológico.

Trata-se de uma forma organizacional delimitada, que expressa a ação humana sobre o tempo e demonstra que tais recortes não são neutros. Mesmo que o exercício crítico do historiador francês seja bem reconhecido no campo da historiografia, o mesmo raciocínio pode ser trazido para o modelo de periodização da História da Filosofia. Autores como González Porta (2002) destacam que a periodização histórica atende muito mais aos critérios historiográficos do que propriamente filosóficos, se considerarmos o problema como característica essencial do pensamento filosófico. Para nossos interesses, importa salientar que a divisão fundamentada na periodização histórica está alicerçada em uma concepção de tempo e História ocidental, assim sendo, podemos perceber de imediato os limites de uma visão unilateral da temporalidade e da centralidade da história ocidental na configuração do eixo

¹¹⁶ Cf. In: Disponível em < https://www.uefs.br/modules/documentos/index.php?current_dir=118.>
Acesso em: 19 de julho de 2021.

“História da Filosofia”, pois de forma subliminar, se reconhece apenas o continente europeu como local do sujeito histórico, e como destacamos nos capítulos anteriores, reproduzir a ideia de povo sem história, sem passado é um dos atributos da nulidade ontológica.

A ementa da “História da Filosofia Antiga”, em seu texto, aponta um devir que se entrelaça ao pressuposto da crítica decolonial à exclusividade da Filosofia europeia como imagem de origem única da Filosofia. O segundo aspecto, a saber, “Discussões sobre a origem da filosofia” é sinalizador de um viés crítico, pois compreendo que há a abertura para trazer aos planos de ensino os debates e o repertório crítico que a área da Filosofia tem produzido sobre o tema. Cotejando com a ementa anterior da mesma disciplina, ementa que vigorava antes da reforma do PPL-UEFS, percebe-se nitidamente a incorporação dessa temática. Na ementa¹¹⁷ anterior, consta: “Pensamento socrático-platônico. O pensamento aristotélico. As filosofias do helenismo”. (UEFS, 2010, p. 1). No ementário anterior, havia um recorte exclusivo das produções greco-romanas e no período helênico, não havendo sinalização de discussões ou problematizações sobre a possibilidade das múltiplas origens da Filosofia.

A ementa de “História da Filosofia Medieval e Moderna” sinaliza, pelo seu texto, o recorte mais evidente em consonância com o período histórico do medievo e da modernidade eurocentrada, circunscrevendo seu estudo ao “período medievo” e nos aspectos concernentes ao “racionalismo, o empirismo, o iluminismo, o criticismo kantiano e o idealismo. Os contratualistas”. Na fortuna crítica desses temas e escolas, e estamos no terreno da especulação, somente com a evidência empírica do questionário realizado com os discentes, geralmente são trabalhados autores da Filosofia canônica. Nesse aspecto, levando em consideração exclusivamente o texto, a orientação aparenta ser tomar a Europa como produtora de pensamento válido no período em destaque. Já a ementa de “História da Filosofia Contemporânea e Coletividade” também modificada na reformulação do PPI-UEFS conta com um conjunto de temas promissores com descritivos que carregam potencial para a interdisciplinaridade. Ao trazer aspectos da cultura e sociedade para a interface com o pensamento filosófico subtende-se uma abertura dialógica para o entendimento da produção de saber relacionado à própria historicidade da sociedade. Anteriormente, na ementa constavam

¹¹⁷ O ementário antes da reforma do PPL-UEFS atual está disponível no site do Colegiado de Filosofia. Disponível em : < <http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/disciplinas/ementasfilo.pdf> > Acesso em: 15 de julho de 2021.

os seguintes temas: “Contestadores do sistema hegeliano. O marxismo. A transmutação nietzscheana dos valores; a Fenomenologia e o Existencialismo. A Escola de Frankfurt”¹¹⁸.

Reconhecemos que a investigação unicamente pelo ementário, na esfera documental, sem suas referências bibliográficas ou qualquer outro estudo de natureza qualitativa ou observacional sobre a prática docente limita muito a amplitude e a assertividade das interpretações. Em nenhum momento acreditamos em um primado absoluto de nossas interpretações ou mesmo, que no entrelaçamento entre currículo e docência (os atos do currículo pelos docentes), professores e professoras não estejam recriando e criando espaços de fuga e re-existências, pronunciando-se “como ser que existe e é capaz de atuar crítico e dialogicamente sobre aquilo que interfere sua existência, sobre a sua relação com o contexto, com os outros sujeitos e com os processos por ele vividos” (PAIM, 2012, p.63).

Se ao longo de nossa exposição, partimos de um pressuposto que a colonialidade do saber se intersecciona desde as primeiras escolas jesuíticas e avança nos espaços de produção de conhecimento como nas universidades, escolas, projetos pedagógicos, documentos normativos, didáticas entre outros aspectos no cenário da Filosofia profissional, é preciso destacar que se não estamos em pleno diálogo com um paradigma amparado em uma interculturalidade crítica, por outro lado, se percebe grandes avanços nesse sentido no projeto pedagógico da licenciatura da UEFS. O projeto busca dialogar, em acordo com nossas interpretações destacadas, com uma perspectiva crítica do eurocentrismo vigente na Filosofia Abissal. Avança, principalmente, ao trazer para o itinerário formativo dos licenciados disciplinas que dialogam explicitamente com os temas e repertórios das epistemologias do sul, como Filosofia da América Latina e Filosofia Africana.

Como afirmam Walsh e Mignolo, a decolonialidade não é um imperativo, similar ao modelo das dicotomias extremas. Movimentar-se de forma decolonial, sobretudo, está no terreno da opção. Uma opção que se direciona para a percepção da modernidade como uma narrativa ficcional que esconde a colonialidade e suas categorias imperativas de civilização, de liberdade, de conhecimento, de subjetividades e de espiritualidade. “Se a colonialidade é um quadro de sujeição, a decolonialidade deve ser o caminho de abertura para a libertação”.

¹¹⁸ Disponível em < <http://www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/disciplinas/ementasfilo.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2021.

(MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 225, tradução nossa¹¹⁹). Mas, para sobrevoar essa opção é preciso promover desobediências epistêmicas e reconstruir subjetividades fora dos interlúdios da matriz do poder colonial.

Diante desses pressupostos, na tentativa de compreensão dos atos de currículo docente, foram feitas entrevistas com os docentes que ministraram essas disciplinas, a saber, Filosofia da América Latina e Filosofia Africana. Buscando compreender os devires e os movimentos de re-existências tentamos montar um conjunto do que chamo de farejamentos dentre os atos de currículo de docentes e discentes, entrelaçados aos aspectos que possibilitam entrever movimentos e desobediências epistêmicas nas disciplinas elencadas para estudo.

¹¹⁹ “If coloniality is a frame of subjection, decoloniality shall be the opening path of liberation.” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 225).

A pesquisa documental, como destacamos na introdução, é uma parte fundamental de nosso trabalho. Como destaca Ragazzanni (2001, p.14), “as fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção”. Com os documentos escolhidos para análise, a saber, ementas e planos de curso, e o procedimento de investigação realizado, objetivamos reconhecer aspectos relacionados ao texto que interajam semanticamente com categorias conceituais de análise eleitas para identificar possíveis abordagens epistemológicas condizentes com os aspectos críticos à modernidade, assim como os possíveis enlaces com o paradigma da Filosofia intercultural.

Nesse primeiro momento, no deteremos na investigação de duas disciplinas optativas pertencentes à matriz curricular do curso de Licenciatura em Filosofia da UEFS, a saber, Filosofia Africana e Filosofia da América Latina. Como categorias analíticas, elegemos a investigação do referencial bibliográfico básico e complementar da ementa, objetivos específicos e concepção de Filosofia desenvolvida pelos professores. Esse último aspecto, obtido por meio de entrevistas, com o objetivo de fundamentar de forma substancial nossas interpretações.

Parte da análise documental será ancorada em e confrontada com trechos de entrevistas gentilmente concedidas pelos respectivos docentes que atuaram em tais disciplinas, ao menos em um período letivo na UEFS. Concordamos com Paim (2012, p. 71), quando a autora sinaliza que direcionar o olhar para os atos de currículo é tentar compreender como os sujeitos atuam mobilizando suas subjetividades e reexistindo frente aos discursos normativos. A formação de professores/as é contínua, e mesmo os professores e professoras formadoras atuam resignificando os atos do currículo, provocando “novos atos de currículo”, assim como movimentando os dispositivos de poder e as hierarquias do ordenamento discursivo, fazendo-os “circular entre os sujeitos do processo formativo.”

A concepção de Filosofia docente: Filosofia Africana

Como foi anteriormente destacado, as disciplinas de Filosofia Africana e Filosofia da América Latina são optativas na atual matriz curricular do curso de formação de professores/as

de Filosofia da UEFS. Essas disciplinas são mencionadas diversas vezes pelos/as discentes que responderam ao questionário¹²⁰ e às entrevistas semiestruturadas como de fundamental importância para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica ao Eurocentrismo. Considerando os aspectos éticos de nossa pesquisa, denominaremos os professores/as de “docente A e docente B. Um dos/as docentes entrevistados/as destaca as motivações para assumir o componente curricular, uma vez que até a data de sua primeira oferta pelo/a docente em questão, ainda não havia sido ofertada:

(...)desde que eu entrei no curso de Filosofia para dar aula (...) percebi ainda, já no currículo né, uma ausência de uma filosofia que dialogasse de perto com esse universo da realidade social e também das identidades e do horizonte que diz respeito à vida dos estudantes e lá na ponta, dos estudantes do ensino médio. (Entrevista: docente- formador A)

Em acordo com essa fala, é preciso destacar que as políticas de formação de professores/as na educação básica possuem substancial relação com a formação inicial desses professores/as. Em pesquisa feita pelo professor Renato Nogueira (2014), no ano de 2013, com professores da rede pública do Rio de Janeiro e Minas Gerais, constatou-se que apenas 3% dos professores entrevistados conseguiam implementar ao ensino de Filosofia na educação básica as obrigações legais previstas na lei 10.639/03 e lei 11. 645/08.

Notadamente, o argumento geral nas normativas investigadas e aqui destacadas é que a História da Filosofia é o itinerário formativo que de fato possibilita a “entrada” na Filosofia, uma vez que a percepção kantiana e hegeliana ainda são o consenso, nesse sentido. A grande questão, como constata o docente-formador A, é que ao alocar disciplinas centradas na Filosofia Africana como carga horária optativa, pode se estar deixando de lado um repertório vasto e valioso ancorado em nossa própria experiência identitária e multiétnica, ignorando a realidade social da maioria da população. Segundo dados do IBGE, a maior parte da população brasileira não se declara branca¹²¹ e se olharmos apenas para o estado baiano, esse número sobe para mais de 80% de pessoas não autodeclaradas brancas. A ressonância desses dados é trazida ao cenário

¹²⁰ Os resultados do questionário discente serão o tema do próximo tópico.

¹²¹ De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Fonte: Cor ou raça | Educa | Jovens – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 21 de julho de 2021.

da discussão para ilustrar que o legado e os problemas filosóficos ancorados em solos africanos e afro-diaspóricos não são mero aditivo ao currículo profissional de professores e professoras. Como sinaliza o docente A: diz respeito as identidades e realidade social de um público significativo que acessa a educação formal em suas várias etapas. Como considera Valmir Pereira (2019, p.358), ao tecer considerações sobre o currículo eurocentrado das graduações em Filosofia: “(...) consideramos que a educação deve ser modificada na sua forma e conteúdo, abrindo o currículo para que ele seja representativo, em conformidade com a origem, a cultura e os costumes de seus usuários.” Isso é novamente destacado pelo docente formador A:

(...) com a montagem do currículo que foi aprovado em 2010 para aprovação do curso, tinha uma eletiva chamada “pensamento africano”, mas essa disciplina nunca foi dada, né ... então acho que essas ações... as inquietações dos estudantes, estudantes negros e negras no curso não se enxergava no próprio curso né, e não se reconhecia no curso, porque era um curso ainda com um currículo muito eurocentrado. (Entrevista – docente- formador A)

De forma bastante assertiva, percebemos no depoimento do docente formador A, o mesmo alinhamento encontrado pelo professor Wanderson Nascimento, em entrevista as professoras Benetti e Tomazetti (2017, p. 137), quando destaca que a negação da presença Filosofia Africana nos currículos dos cursos de Filosofia não é somente a negação do direito ao conhecimento das heranças plurais em nossa história, é um ato desumanizador.

Como a Filosofia é coberta por um discurso que a caracteriza como um saber sofisticado e da mais alta intelectualidade, negar a presença da Filosofia Africana é uma forma de negar a humanidade dos povos africanos e afro- diaspóricos. “Sabemos que a história e a cultura são elementos fundamentais para compreendermos quem somos. E tanto mais saibamos sobre esses elementos, mais próximos estaremos de uma imagem mais nítida de nossa própria identidade” (BENETTI; TOMAZETTI, 2017, p. 137). Temos o direito de conhecer nossa pluralidade cultural. Além das demandas legais, das necessidades de atendimentos aos princípios direcionadores das diretrizes para o desenvolvimento de uma educação para às relações étnico-raciais¹²², professores e professoras devem ter acesso ao repertório filosófico culturalmente

¹²² Como por exemplo: Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

multireferenciado. Uma vez que a Filosofia, independentemente de suas origens, é na atualidade um discurso amplamente produzido em toda parte, com um repertório vasto e abrangente produzido por diversos solos sapienciais sobre os problemas considerados universais.

Sobre sua concepção de Filosofia o docente formador A, pode se perceber em diversas posições assumidas que perpassam a compreensão da pluriversalidade da Filosofia:

(...) existe um outro modo de se fazer filosofia que é tão legítimo quanto qualquer filosofia feita em qualquer outra tradição e, portanto, tentando romper com esse racismo epistêmico que a gente sabe que é presente nas nossas universidades. (...) há uma mobilização interessante e penso que (...) denegrir a educação para lembrar aqui o **Renato Nogueira**, descolonizar para lembrar aqui um pouco o **Boaventura** quando ele diz que é preciso democratizar, despatriarcalizar, desmercantilizar e descolonizar a Universidade. (...) esse movimento ele vem chegando muito, pouco a pouco, muitas vezes porque esses departamentos têm muita resistência, já tem consolidado grandemente uma perspectiva muito eurocêntrica. Mas penso que isso vem se disseminando, não sem resistência, obviamente! Mas abrindo espaço de interlocução, então a tentativa de uma proposta do programa da disciplina, é tentar provocar no curso como um todo essa discussão. (Entrevista- docente -formador A, grifo nosso)

Por ter sido recorrente ao longo da entrevista, destacamos esses trechos em um só conjunto, para compor um bloco inteligível dentro da categoria de análise “concepção de filosofia”. Em acordo com nossa interpretação, compreendemos que tal conjunto faz uma correlação com a perspectiva da Filosofia como experiência de pensamento pluriversal e pluricultural. Nesse sentido, encontramos nos diversos trechos apresentados uma perspectiva crítica do eurocentrismo e monoculturalidade da Filosofia Abissal, considerada aqui, para nossos propósitos, referencial dominante na formação profissional de professores e professoras de Filosofia. Destaca-se nessa fala, quando o docente cita um “movimento” que visa “democratizar, despatriarcalizar, desmercantilizar e descolonizar a Universidade” uma referência direta ao vocabulário conceitual do paradigma decolonial/intercultural.

Conforme diversos autores e autoras do referencial teórico decolonial e intercultural citados nesta tese, a produção do conhecimento não é desconectada das práticas socioculturais e do tempo histórico. O movimento em direção a perspectiva das epistemologias do Sul é implicado com o questionamento não somente do colonialismo - identificado com a nulidade ontológica -, mas, com o patriarcalismo e as práticas mercantilistas assimétricas e exploratórias.

Na fala do docente-formador A, percebe-se o conhecimento dos referenciais teóricos das epistemologias do Sul, como o reconhecimento dos percursos metodológicos de crítica aos pressupostos deletérios da modernidade.

Se a ciência ocidental moderna foi um instrumento-chave para a expansão e a consolidação da dominação moderna, questioná-la a partir da perspectiva das epistemologias do Sul implica questionar o seu caráter colonial (que produz e esconde a linha abissal criadora de suas zonas de não-ser), o seu caráter capitalista (a mercantilização global da vida através da exploração de dois não-bens de consumo: o trabalho e a natureza) e o seu caráter patriarcal (a desvalorização dos corpos, das vidas e do trabalho social das mulheres com base na desvalorização do seu ser social). (SANTOS, 2019, p.161.)

Dialogar com os autores e autoras é uma forma de identificação da perspectiva com a qual o filósofo ou filósofa constrói e alicerça sua concepção filosófica. Na formação de docentes, isso é extremamente relevante pois, é uma forma de se perceber a posicionalidade filosófica do docente. Conforme Cerletti (2009, p. 20), não existe ensino sem posicionalidade. Habitar a Filosofia, principalmente na tarefa docente, é fazê-lo de algum lugar, uma vez que não se ensina “filosofia ‘desde lugar nenhum’, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica”. Porém, é preciso assinalar que todo e qualquer ensino é mediado pela posicionalidade cultural, ideológica e histórica do docente

Se não existe esse lugar vazio, existe sempre uma posicionalidade. O sentido de posicionalidade aqui adotado se aproxima do conceito de perspectividade, com o qual Gallo (2012) situa o ato de ensinar filosofia. Para Gallo (2012), não há a Filosofia no singular, mas há Filosofias no plural. Isso significa pensar que assim como as escolas, os sistemas e estilos filosóficos são variados, as perspectivas de ensino e o filosofar também o são. Trata-se de historicizar a produção do saber e compreendê-la como experiência de pensamento humana e não específica somente de uma cultura. Em outros termos, se trata de recusar à ideia de que existe uma forma de *logos* canônica e que desponta como referencial absoluto. É nesse sentido que é preciso evidenciar a perspectiva filosófica com a qual se ensina e com a qual se está filosofando. E exatamente por isso, essa categoria analítica é tão pertinente.

Cabe salientar que, o ensino em perspectiva e posicional, em nada tem a ver com um ensino doutrinal. Um ensino em perspectiva ancorado na abertura, em sala de aula às possibilidades de questionamentos de ordem filosófica, assim como as mesmas possibilidades de respostas. Em nenhum momento parte do pressuposto de oferecer apenas uma única visão

de mundo, ao contrário, fomenta ao discente a possibilidade de exercer a ação criativa de sua própria intelectualidade, de se apropriar dos conceitos, desnaturaliza-los e até mesmo, usurpá-los de seu solo de origem e experimentar caminhos para se aproximar do pensamento filosófico para afirmar sua própria vida.

A concepção de Filosofia docente: Filosofia da América Latina

A disciplina Filosofia da América Latina é oferecida como optativa na matriz curricular do curso de licenciatura em Filosofia da UEFS. Para fins de organização e preservação da eticidade da pesquisa, denominaremos o segundo docente entrevistado de “docente formador B”. Em entrevista semiestruturada, gentilmente concedida, questionamos o docente formador B sobre suas motivações na oferta da disciplina:

(...) na verdade antes da disciplina, no meu grupo de estudos, a gente passou principalmente um ano lendo muitos autores mais voltados ao pensamento latino-americano, (...) é um grupo daqui da UEFS. Então, a gente estudou Quijano, alguns artigos de Quijano, leu um texto sobre interculturalidade (...) alguma coisa de Dussel daquele [livro] 1492 de Dussel...então, a gente saiu desdobrando para uma série de questões (...) a gente organizou um dossiê na revista ideiação que até deu um nome, assim; “dispensando o ocidente”, então na verdade, tinha essa questão de como a constituição de uma certa ideia de ocidente (...) assim meio que confrontava um lugar com a América Latina (...) que a gente é ou não é ocidental, ao mesmo tempo. Quer dizer que, a gente tende a desconsiderar nas formações mais eruditas e acadêmicas e tal, a nossa formação negra e indígena, e a própria constituição complexa que a gente é. Então, assim muitas dessas coisas estavam me alimentando naquele momento e foi um pouco dentro dessa orientação que eu que eu quis ministrar essa disciplina de Filosofia da América Latina. A história dos sujeitos, que era objeto de pesquisa, ela se tornava um elemento-chave porque isso que eu já tava pensando antes de entrar na discussão da América Latina porque se eu tava tentando entender como é que a gente constitui sujeitos também quando constitui sentido, Quijano para mim foi um elemento fundamental pela maneira com que ele trazia, o modo com que as raças iam sendo constituídas na colonialidade, no colonialismo, no processo inicial da colonização da América. Então e, com desdobramentos feministas porque Lugones trazia como que também essa visão podia ganhar uma conotação particular de gênero e ao mesmo tempo, para mim, isso juntava dentro desse modo com que eu tava investigando essas coisas, tentando entender como essas diferenças, inclusive valorativas que iam se estabelecendo entre negros e brancos indígenas, homens, mulheres etc e tal, e por outro lado a diferença de atributos: mais inteligente, menos inteligente, mais natureza, mais cultura., etc. Como essa construção permeava a própria imagem, mesmo que não fosse sempre consciente, que a gente na América Latina fazia de uma hierarquização

positiva do europeu em relação ao outro. E isso, até no nosso modo de fazer filosofia. (Entrevista- docente formador B)

Observo, nessa narrativa, que o docente formador B alude a sua própria trajetória enquanto pesquisador como formativa e de relevância para sua posicionalidade acerca da Filosofia. A menção ao sociólogo peruano Aníbal Quijano é demarcada como fundamental para o procedimento de crítica aos aspectos racialistas da modernidade e a hierarquização dos seres humanos e a desumanização de toda uma outridade durante o processo colonial. Ao destacar a organização de um dossiê, é mencionada uma concepção crítica sobre o discurso ocidental, principalmente no que tange a ideia de homogeneidade de nossas heranças socioculturais.

Refletir sobre a cultura está totalmente entrelaçado à reflexão sobre educação. Uma, não subsiste sem a outra, porque ambas terminam por perspectivar um certo ideal de sociedade e uma determinada defesa das memórias e de produzir memórias. Além disso, e o que é um ponto fulcral no paradigma da modernidade é, quem tem direito a resguardar e produzir memórias? Quando o docente formador B destaca o questionamento que atuou como fio condutor de seu interesse em ministrar tal disciplina, se encontra na seara do mesmo tipo de reflexão crítica apresentada logo acima. Para o paradigma decolonial/ intercultural, o questionamento sobre o estatuto do saber, tal como uma dada hierarquia valorativa que incide através dos pressupostos racialistas da modernidade é uma condição *sine qua non* para a decolonialidade do saber.

As motivações e inquietações apresentadas pelo docente formador B, vão ao encontro do que chamamos nessa tese, em acordo com os referenciais teóricos citados, de matriz colonial de poder. Tensionar as questões da raça, desnaturalizar as racializações produzidas na modernidade sobre a corporeidade das outridades não-europeias, desnaturalizar a visão de gênero, assim como desnudar hierarquias forjadas no plano colonial são formas constituídas de críticas na tradição das Epistemologias do Sul. Ao relacionar tais categorias de análise, a saber, a racialidade e o patriarcado como influenciadoras na concepção e visão de uma imagem sobre o ocidente, do docente formador B, enlaça o paradigma de uma desobediência epistêmica. Ainda sobre seus principais objetivos na condução do curso, o docente formador B destaca: “(...) a ideia era trabalhar, tentar se apropriar de possibilidades filosóficas que me pareciam potentes aqui da América Latina”.

Sobre o contexto de pluriversalizar o conhecimento, Boaventura de Souza Santos (2019, p. 166) assinala: “Dar visibilidade a outras bibliotecas e a outros conhecimentos é um dos

objetivos das epistemologias do Sul”. Nesse sentido, é importante destacar a defesa do docente formador B, durante o processo de reformulação do currículo, relatado durante a entrevista, para que a disciplina integrasse o rol de disciplinas obrigatórias, porém sem sucesso. Isso me fez refletir sobre os caminhos constituintes e a construção das desobediências epistêmicas e sua interface com as coletividades. Ao escolher desenvolver possíveis interpretações e investigar categorias analíticas em consonância com uma posicionalidade decolonial/intercultural em duas disciplinas, orbitamos a posicionalidade individual do docente. O que nos leva a destacar, o quão importante seria uma pesquisa mais ampla¹²³ no sentido de escutar as narrativas do conjunto docente como um todo. Mas, o conhecimento é sempre incompleto.

Ainda sobre os sentidos atribuídos à experiência da disciplina, destacando-se a percepção da importância que o componente curricular desempenharia enquanto disciplina obrigatória, o docente formador B relata:

(...)eu acho que ainda mais interessante para a gente pensar quem nós somos, pensar o que significa a África aqui, que pressupõe já a diáspora, o que significa a nossa apropriação do indígena aqui, que significa essa confrontação do europeu ...sabe, eu acho que a ideia da Filosofia Latino Americana ela é um centro que nos permite pensar quem nós somos assim pensar esse “desde” que o Júlio Cabrera fala de uma forma privilegiada. (Entrevista, docente formador B)

O docente formador B, nesse trecho, alude ao pensamento do filósofo argentino Júlio Cabrera. O pensar “desde” diz respeito ao pensamento que identifica a procedência histórica do pensamento. O pensar “desde” a América latina é diferente de uma pensar “sobre” a América Latina. Uma perspectiva nos coloca como sujeitos, a outra nos objetifica. Ser objetificado é o procedimento típico das metodologias modernas.

Pensar desde América Latina é pensar desde essa procedência reflexiva. Sustento que, fora deste esquema compreensivo, o pensamento latino-americano simplesmente não surgirá, não será visualizado. Costumo exprimir isto dizendo que o pensamento desde América latina é insurgente, e que será insurgente ou não será (ou continuará não sendo); ele não pode simplesmente surgir, mas deve insurgir-se contra tudo aquilo que o impede de surgir. (CABRERA, 2015, p.6).

¹²³ Como destacamos na introdução, o contexto pandêmico 2020/2021 limitou e alterou os objetivos específicos da pesquisa.

Nesse sentido, reforçamos a interpretação que desenvolvemos ao analisar o PPC-UEFS. O simples fato de dispor de disciplinas no currículo com perspectivas não -eurocêntricas não garante o encontro formativo dos discentes, uma vez que elas sejam optativas. Assim, esse tipo de arquitetura curricular se aproxima mais de uma interculturalidade funcional do que realmente de um projeto que desaloja a centralidade da monoculturalidade e do eurocentrismo na perspectiva filosófica.

É um tipo de perigo diante do qual devemos continuamente nos posicionar, uma vez que o currículo não é uma relação desinteressada ou neutra. Não estamos defendendo que a formação ocorra somente na graduação. Como já destacamos, a formação de docentes e discentes é um processo experiencial que está entrelaçado à produção contínua de subjetividades. Ao final da formação inicial, ou mesmo durante ela, discentes fazem caminhos subversivos ou enlaces de continuidade, adicionando ou filtrando processos formativos. Mas, por outro lado, não se pode negligenciar o lócus formativo que a formação na graduação desempenha, assim como sua importância.

Os argumentos de constituição dos currículos normalmente se ancoram nos critérios de “importância” (ou relevância), que estariam ligados com a possibilidade dos conceitos estudados possam compreender realidades gerais, universais. E também com a contribuição das reflexões filosóficas ao desenvolvimento da ciência, na “potência” da epistemologia. Isso se converte em um critério de exclusão de publicização de produções. Muitas vezes as filosofias “africanas”, “asiáticas”, “latino-americanas” aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exotizadas, apresentando uma faceta metafilosófica da diferença colonial, mostrando que estas filosofias precisariam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euro-norteamericano. (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 82)

Na fala do docente formador b, percebemos uma apropriação dos temas apresentados para estudo, assim como uma postura crítica dos valores preconizados pela Filosofia Abissal. Ao enlaçar a produção filosófica com a historicidade da produção do saber e as categorias de gênero, patriarcado e questão política de forma geral, é possível interpretar tais falas como atos de re-existência dentro das normativas do currículo. Aos sentidos e falas apresentados, acrescenta-se a própria posição pessoal do docente na defesa da inclusão da disciplina no quadro de disciplinas obrigatórias do currículo. Destaco mais uma fala do docente formador B, que se coaduna com a compreensão aqui apresentada:

(...) a gente tem que entender de que a gente está em uma condição diferente, que é condição existencial, que a gente tá aqui na América latina, ela é específica, ela faz com que a gente viva o fenômeno da desigualdade de uma forma muito particular, faz com que a gente viva uma contradição entre uma cultura científica, formal acadêmica e várias outras formas culturais que nos atravessam que frequentemente...a gente finge como se não fosse ...a gente se assume como se fosse o segundo degrau dos europeus. (Entrevista, docente formador B).

Ou seja, deslocar a premissa do “ponto zero”, ao perspectivar as noções da historicidade do conhecimento e da própria filosofia, ao compreender que os sujeitos que filosofam ancorados em suas próprias intencionalidades e posicionalidade, podemos interpretar como um ato de re-existência às epistemologias dominantes e aos desígnios da Filosofia Abissal. Observa-se na narrativa do docente formador b que não se trata de uma recusa aos saberes eurocentrados ou ocidentais. Mas, uma posicionalidade e perspectividade filosóficas em favor da abertura a pluriversalidade do mundo, da concepção crítica do patriarcado e das hierarquias disfuncionais produzidas pela colonialidade.

Os referenciais bibliográficos

A questão de eleger os referenciais bibliográficos das ementas das disciplinas investigadas se justifica pela relevância que o trabalho exegético encontra no imaginário construído para o docente de Filosofia. O próprio PPL-UEFS tem como proposta balizadora da formação do licenciando a concepção de que “o primeiro contato do aluno com a Filosofia é por intermédio dos textos dos filósofos. Esse conhecimento inicial, por intermédio do texto, deverá ser contextualizado historicamente” (UEFS, 2018, p. 20).

Não obstante, acreditamos que a posicionalidade do docente pode, por meio de suas escolhas bibliográficas, ser reforçada ou entrar em contradição com estas. Ao mesmo tempo, pode possibilitar aos discentes um direcionamento sobre os temas e a criação de um repertório que viabilize a ampliação das suas fontes, o conhecimento das obras e seus autores ou autoras. Para a disciplina analisada, a saber Filosofia Africana, ao ser questionado sobre o procedimento de escolha de referencial adotado, o docente formador A relata:

(...) fui construindo uma proposta de conteúdo, de bibliografia, mesclando autores do continente africano e autores da afro diáspora, como se chama. Porque a ideia de filosofia africana é isso tudo, não necessariamente separar o continente da afro diáspora, mas entender que a reflexão sobre filosofia africana se dá nessa orbes maior, entendendo o africano estando para além dos termos do continente africano e da diversidade que é a filosofia também no

continente africano, mas também os autores que fazem filosofia africana aqui no Brasil, aqui nas Américas como um todo e em outros pontos do planeta. Então, a garimpagem desses textos, desses autores e dessas autoras...é fazer os alunos acessarem esses textos, então estudar autores e obras específicas desses autores; estudar temáticas da filosofia africana, estudar um pouco da história, por exemplo, estudar a filosofia do antigo, a filosofia kemética no antigo Egito; discutir as raízes afro-asiáticas, por exemplo da própria filosofia ocidental que é apagada... mostrar aos estudantes como a negação da filosofia Africana e sua invisibilidade feita por filósofos do ocidente tá dentro do macro projeto político de uma narrativa colonizadora, imperialista e que invisibiliza. (Entrevista, docente formador A)

De acordo com o docente formador A, já existia uma ementa, cuja bibliografia básica é previamente disponibilizada, cabendo apenas ao docente a adição de indicações bibliográficas. Observa-se no quadro a seguir, extraído da ementa da disciplina uma disposição entre bibliografia básica e complementar. Contudo, ao analisarmos todo o plano de ensino do docente formador A, percebe-se que as indicações bibliográficas não se limitam ao disposto na ementa. A forma e divisão dos tópicos de estudo foram acompanhadas de indicações de leituras e textos para debate em sala de aula.

No disposto nos referenciais bibliográficos, destaca-se o repertório de autores africanos e afro-diaspóricos, tal como aludido na entrevista cedida. As duas primeiras indicações, Griaule e Hardy são obras mais antigas e escritas por europeus sobre povos africanos e, que preservam seu valor documental como dispositivos discursivos da visão europeia sobre os africanos. Não foram feitas menções a esses autores na entrevista ou plano de curso cedido pelo docente formador A. Observa-se a presença do nome de Boaventura de Souza Santos, que embora português, demarca a presença do referencial crítico ao eurocentrismo nas epistemologias e no ideário da modernidade. Questionado sobre como foram feitas as escolhas para construir o plano de curso e os referenciais, o docente formador A relata:

eu fui montando a minha proposta de seleção dos conteúdos e a forma como trabalhar em sala de aula com eles (discentes) e estimulando a produção de textos, de seminários... construindo mesas redondas, porque eu trazia autores que eles conheciam ali nos textos [*para participar das mesas redondas*¹²⁴] (...) a disciplina de pensamento africano não aparece no currículo de licenciatura da UEFS porque os professores têm sensibilidade com esse tema! Faz tempo que era um item de exigência da legislação, como se monta uma proposta do curso de licenciatura incluir, até por obrigatoriedade, pela lei, a lei 10. 639. A efetivação disso estava até então, um silêncio muito grande, a não ser

¹²⁴ Inserido pela entrevistadora para explicitar o sentido do texto

iniciativas como a sua¹²⁵ e de outros professores que mexiam com isso, mas a rigor, o curso nunca assumiu isso. E a gente vai ocupando esses espaços, meio que ao estilo de Silvio Gallo, de uma educação menor, de uma subversão, de tentar provocar isso na sala de aula, de criar espaços, de criar interlocução. Então, isso tem sido um aprendizado, um aprendizado de troca com os estudantes e com outros professores que vão também nos oferecendo caminhos e pistas de como fazer isso e a gente vai fazendo isso: trocando essas experiências e aprendendo com elas. Então, basicamente eu diria que este tem sido um caminho que a gente tem trilhado, precisando melhorar, obviamente, eu acho que é uma necessidade urgente. (Entrevista- docente - formador A)

Figura 1: Bibliografia da disciplina Filosofia Africana

<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GRIAULE, M. Arts de l'Afrique noire. Paris: Éditions du Chêne, 1947. HARDY, G. L'art animiste des noirs d'Afrique. Paris: H. Laurens, 1927. MBEMBE, Achille – Crítica da Razão Negra – Portugal: Antígona, 2014 BOAVENTURA, Souza Santos MENESES, Maria Paula (Orgs.)– Epistemologias do Sul – Portugal : Gráficas Coimbra, 2009. SOBRÉ, Muniz – Pensar Nagô NOGUERA, Renato – A Lei 10.639 e o Ensino de Filosofia</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR :</p> <p>KI-ZERBO, Joseph (ed.). História Geral da África. SP: Ática-Unesco, 1980. LOPES, Nei. Bantos, Malês e Identidade Negra. RJ: Forense Universitária, 1988. LUZ, Marco Aurélio. Agadã: dinâmica da civilização africana-brasileira. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995. MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999. NASCIMENTO, Elisa L. (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. SP: Selo Negro, 2009. NOGUERA, Renato – A Lei 10.639 e o Ensino de Filosofia OLIVEIRA, Eduardo. Cosmvisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2006. _____. A ancestralidade na Encruzilhada. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007a. _____. Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007. _____. Epistemologia do Racismo. In: Anais do IV Colóquio Saberes e Práticas. Salvador: EdUFBA, 2011. SODRÉ, Muniz. O Terreiro e a Cidade: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988. FANON, Frantz – Peles Negras, Máscaras Brancas – Salvador: EDUFBA, 2010.</p> <p>Links para investigação Livros e textos de Filosofia Africana e outras áreas < https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html> ;</p> <p>Minicurso de Filosofia Africana (UFBA) < https://ppgfilosofia.ufba.br/minicurso-filosofia-africana>;</p> <p>Associação brasileira de pesquisadores(as) negros(as) - < https://www.abpn.org.br/></p> <p>Instituto da Mulher Negra - < https://www.geledes.org.br/></p>

Fonte: Imagem oriunda da própria ementa em meio digital, 2021.

Compreendemos, com os trechos destacados, o engajamento e criticidade do docente formador A, o qual mostra que, além do referencial teórico que pluralize leituras e discuta os pressupostos da Filosofia Africana e Afro-diaspórica, deve se mobilizar outras metodologias de

¹²⁵ Aqui o entrevistado se refere a mim, como anteriormente professora do curso de Filosofia da UEFB.

ensino. Ao trazer o autor Silvo Gallo e destacar uma educação “menor”, o docente faz alusão aos atos de currículo como devir e práticas de existência e re-existência dos docentes formativos. Ao sinalar que as mudanças no currículo e ementário do curso de licenciatura são fruto da força da legislação, percebemos o impacto positivo que tais dispositivos legais desempenham como política pública. Um estudo aprofundado de como tais políticas públicas e diretivas legais vem impactando na insurgência e inclusão de temas mais pluriversais nas licenciaturas de Filosofia e o concomitante questionamento ao eurocentrismo e monoculturalidade na área é ainda uma necessidade.

Em nossa tentativa de compreensão, sobre o PPL-UEFS, nossa pergunta problema baseou-se no questionamento se há uma colonialidade do saber e de que forma esta se manifesta nos documentos do curso de licenciatura em Filosofia? Nossas propostas interpretativas, longe de serem dogmáticas, apontaram uma abertura, ainda incipiente, ao paradigma decolonial e intercultural no PPL-UEFS. Percebemos que a colonialidade do saber ainda se apresenta no tratamento marginal delegado aos conhecimentos produzidos pelos povos oriundos dos centros não europeus ou norte-americanos. No entanto, sabemos que há possibilidade de que toda reflexão e propositiva de abertura intercultural e crítica ao eurocentrismo desenvolvidas no PPL-UEFS possam não corresponder ao ideário coletivo e nem estar amplamente disseminadas no imaginário do grupo de docentes¹²⁶. Parece não ser descabido questionarmos até que ponto o PPL-UEFS, no que tange ao ideário pluriversal e ao atendimento da diversidade, vem se concretizando na prática. Retomaremos tal questionamento ao socializarmos as informações coletadas com os questionários feitos junto ao corpo discente.

Nesse sentido, podemos defender que as referências apresentadas pelo professor formador A dialogam com suas falas, pois os autores e site referenciados, assim como os temas de trabalho organizam-se em torno de uma visão crítica ao eurocentrismo, a negação da humanidade dos africanos e afro-diaspóricos, das temáticas do patriarcado e do gênero como problema filosófico, e o debate sobre nossas heranças e dinamismos culturais. Para ilustrarmos de forma pormenorizada, trazemos a composição do plano de curso, delimitada pelo conteúdo de trabalho de cada aula/encontro:

¹²⁶ O PPL-UEFS apresenta três professores proponentes do projeto.

Figura 2: Conteúdos da disciplina Filosofia Africana

<p>CONTEÚDO:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Existe Filosofia Africana e Afrodiaspórico?<ul style="list-style-type: none">• Sobre a Legitimidade e o Estudo Filosofia Africana – M.B. Ramose• A (In)visibilidade acadêmica da Filosofia Africana – Luis Thiago Dantas• Conhecimentos de África e Conhecimentos de Africanos – Paulin Hountondji2. Os tempos da Filosofia Africana<ul style="list-style-type: none">• Egito : História da Filosofia Africana – (Introdução a uma Filosofia Kemética)
<p>Théophile Obenga/Katiúcia Ribeiro</p> <ul style="list-style-type: none">• Mito, Mitologia e Filosofia Africana - Banza Mwepu Mulundwe & Muhota Tshahwa;• Filosofia Africana Contemporânea – Aldibênica Freire Machado• Tendências da Filosofia e da Ciência na África – Ali A. Mazrui e J.F.Ade Ajayi <ol style="list-style-type: none">3. Tópicos da Filosofia Africana e Afrodiaspórica contemporânea<ul style="list-style-type: none">• Crítica da Razão Negra – Achille Mbembe;• Patriotas Cosmopolitas – (Na Casa de Meu Pai) Kwame Anthony Appiah• Conceituando o gênero: Os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas - Oyèrónké Oyèwùmi;• Por uma filosofia profética afroamericana – Cornell West• Epistemologia Africana - Didier N. Kaphagawani & Jeanette G. Malherbe;• Intelectuais Negros e a produção do conhecimento: Algumas reflexões sobre a Realidade Brasileira – Nilma Gomes;• Filosofia da ancestralidade como Filosofia africana: Educação e Cultura Afro-brasileira – Eduardo David de Oliveira;• Denegrindo a Educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade – Renato Nogueira;• Epistemologia do NTU – Basilele Malomalo4. Autores e Autoras da Filosofia Africana:<ul style="list-style-type: none">• Peles Negras e Máscaras Brancas – Frantz Fanon;• A ideia de uma Filosofia Negro Africana – Marcien Towa;• Pensar Nagô – Muniz Sodré;• Afrocentricidade – Molefi Assante;• Necropolítica – Achille Mbembe• A Invenção das Mulheres - - Oyèrónké Oyèwùmi;• Filosofia Kemética – Katiúcia Ribeiro• A Lei 10.639/03 e o Ensino de Filosofia – Renato Nogueira• Cosmovivência Africana no Brasil – Eduardo David de Oliveira• Lugar de Fala – Djamila Ribeiro• Infância, Filosofia e ancestralidade – Wanderson Flor Nascimento

Fonte: UEFS, 2018.

Podemos qualificar o plano de curso do docente formador A com base numa ementa do curso de Filosofia em afroperspectividade. Na compreensão de Asante (2009, p.93), a afroperspectividade trata-se de uma epistemologia que ressalta o lugar. O lugar é aqui entendido na esfera da posição social, cultural e ontológica dos sujeitos. Tendo sido a África e os sujeitos afro-diaspóricos desumanizados, a abordagem afroperspectiva “percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com

seus próprios interesses humanos”. Qualquer avaliação dos sujeitos não pode negligenciar a centralidade das perspectivas oriundas da África e da diáspora negra no mundo.

Destaca-se a presença da produção intelectual de autoras negras, notadamente brasileiras. Segundo Katherine Bankole (2009), o reconhecimento da produção intelectual das mulheres africanas e afro diaspóricas é uma ferramenta necessária ao ideal de libertação e de crítica ao epistemicídio. Tal escrita, frequentemente, se direciona à interseccionalidade dos temas da raça, do gênero e classe social. Devido a isso, é extremamente potente como olhar questionador da matriz colonial do poder.

Tabela 5 Frequência de autores e autoras de acordo com a origem

Nacionalidade	Quantitativo
Autores africanos	13
Autor afro diaspórico estadunidense	1
Autores afro diaspóricos brasileiros	5
Autoras Africanas	2
Autoras afro diaspóricas brasileiras	4
Autor afro diaspórico caribenho	1

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do plano de curso, 2021.

Baseando- nos em dados apresentados e em nossas categorias analíticas podemos defender a ideia de que a disciplina Filosofia Africana aliada a própria perspectiva e posicionalidade docente do formador A é extremamente relevante para uma formação plural, pautada pelo ideário da diversidade e crítica dos mecanismos desumanizadores da modernidade. Uma posicionalidade crítica ao eurocentrismo, à exclusão e à marginalização das *épistémès* não – ocidentais oferece um leque de categorias conceituais que promove a sedimentação de uma formação intelectual questionadora da nossa condição de povo colonizado, que avança para além dos temas específicos do seu corpus filosófico e se mostra em sintonia com os pressupostos da Filosofia Intercultural e, dessa forma, da própria crítica decolonial.

De forma análoga, trazemos nos referenciais bibliográficos dispostos na ementa da disciplina Filosofia da América Latina:

Figura 3 Referências bibliográficas da disciplina Filosofia da América Latina

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
<p>Referências bibliográficas:</p> <p>AGUILAR, Raquel Gutiérrez. Los ritmos del Pachakuti: movilización y levantamiento popular-indígena en Bolivia (2000-2005) [Os ritmos do Pachakuti: mobilização e levantamento popular-indígena na Bolívia (2000:2005)]. Buenos Aires, Tinta Limón, 2008.</p> <p>AGUILAR, Raquel Gutiérrez. "Políticas en femenino: transformaciones y subversiones no centradas en el estado" [Políticas no feminino: transformações e subversões não centradas no Estado]. In: AGUILAR, Raquel Gutiérrez. <i>Horizontes comunitario-populares: producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas</i>. Madrid: Traficantes de sueños, 2017.</p> <p>CABRERA, Julio. "Europeu não significa universal, brasileiro não significa nacional" (acerca da expressão 'filosofar-desde'). <i>Revista Nabuco</i>, 2, 2015.</p> <p>CASTRO-Gómez. <i>La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada [A hybris do ponto zero: ciência, raça e ilustração na Nova Granada]</i>. Bogotá: Editora Pontificia Universidad Javeriana, 2005</p> <p>DUSSEL: Enrique. <i>1492: o encobrimento do outro (a origem do 'mito da modernidade')</i>. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.</p> <p>FORNET-Betancourt. "Supuestos filosóficos del diálogo intercultural" [Pressupostos filosóficos do diálogo intercultural]. <i>Revista de Filosofía (Chile)</i> 32 (96), 1999.</p> <p>LUGONES, María. "Rumo a um feminismo descolonial". <i>Revista Estudos Feministas</i>, 2014.</p> <p>PESÁNTEZ, Catalina León. <i>El color de la razón y del pensamiento crítico en las Américas</i>. [A cor da razão e do pensamento crítica nas Américas]. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, 2008 [Tese de doutorado].</p> <p>SOMBRA, Laurenio Leite. "Diferença colonial e antagonismo: investigando a alteridade da América Latina". <i>Revista Hindu 7</i>: pp. 132-143, 2016.</p> <p>_____. "O Ocidente como problema filosófico". <i>Revista Ideação</i> 35, 2017.</p> <p>QUIJANO, Anibal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (Org.). <i>A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas</i>. Buenos Aires: CLACSO, 2005.</p> <p>_____. "Colonialidade e modernidade-racionalidade". In: BONILLA, Heraclio (Org.). <i>Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas</i>. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Hucitec, 2006.</p> <p>VALENTIM, Marco Antonio. "Extramundandade e sobrenatureza". <i>Natureza Humana</i>, v. 15 (2), p. 48-93, 2013.</p> <p>VILLORO, Luis. "De la libertad a la comunidad" [Da liberdade à comunidade]. 2ª Edición. Madrid: Fondo de cultura económica, 2003.</p>

Fonte: UEFS, 2018.

Com os referenciais da ementa da disciplina Filosofia da América Latina, é similar o cuidado na escolha de autores e autoras com produção ancorada no universo imagético da América Latina. Destacam-se as obras citadas pelo docente formador B na entrevista, que situam e legitimam a inclusão de filósofas na bibliografia, trazendo autores que são importantes referenciais em discussões sobre gênero e seus entrelaçamentos com a matriz colonial do poder. Sobre esse ponto, o docente formador B relata:

Quanto mais a gente for crítico e perceber contradições com todos os pensadores mais a gente os qualifica(...) porque a filosofia é qualificada pela leitura crítica, pelo debate, então assim, a ideia não é criar uma nova referência. (...) precisamos ler esses autores, eles precisam ser lidos, criticados, como se fez tanto com os europeus. Porque o que se percebe

claramente é uma diferença de estímulo nosso nessa leitura, a gente se sente motivado, sistematicamente, para ler os autores europeus e não ler os autores latino-americanos, para ler os homens e não ler as mulheres, é como se tivesse uma diferença da própria disponibilidade nossa para procurar esses autores, para entender a complexidade deles, entender o que eles trazem, enfim são essas coisas que venho tentando fomentar, que fiz na disciplina. (Entrevista, docente formador B).

Observo, portanto, que o docente formador B faz alusão em seu relato a um determinado tipo de entendimento que busca desqualificar o debate trazido pelas epistemologias do Sul. Essa questão se apresenta de forma simplista, por exemplo, na percepção de que a crítica e desvelamento realizados por tais epistemologia supostamente estariam fundados numa rechaça e exclusão da episteme ocidental e eurocêntrica. Como relata o docente, numa espécie de troca de referenciais e paradigmas por outros, de uma monorracionalidade por outra, de um centro de cultura por outro.

As epistemologias do Sul assumiram e assumem várias formas teóricas e metodológicas, diversas perspectivas de práxis, mas em nenhuma delas se fundamentam na negação da humanidade de nenhum povo ou na hierarquização sistematizada de culturas. Da mesma forma, os paradigmas e vertentes das Epistemologias do Sul não possuem fundamento dogmático, ao contrário, buscam o polidiálogo permanente e se afastam de certezas, trabalham à guisa de possibilidades interpretativas. A armadilha de encontrar postulados e conclusões teoricamente transparentes sobre o mundo e supostas essências, assim como escamotear sua presença (ponto zero do conhecimento) é típica da ciência abissal.

Para a confecção do quadro síntese da disciplina Filosofia da América Latina, apesar de autores e autoras brasileiros estarem circunscritos ao imaginário do que se nomeou “américa latina”, abrimos um parêntese para situar a presenças desses autores e autoras.

Tabela 6 Quadro síntese do referencial bibliográfico de com a origem

Nacionalidade	Quantitativo
Autores latino-americanos	6
Autores brasileiros	2
Autores afro diaspóricos brasileiros	5
Autoras latino-americanas	3
Autoras brasileiras	0

Fonte: elaborado pela autora a partir dos referenciais bibliográficos da ementa

Salienta-se que ambos os referenciais destacam de forma pontual a produção filosófica em relação com a historicidade dos troncos sapienciais da África e afro-diáspora e da América Latina. Ao observarmos com cuidado a forma e a maneira de expressão dos docentes entrevistados, assim como suas motivações compreendemos que ambos falavam de um local de experiência e direcionavam sua perspectividade filosófica ao questionamento da presença da colonialidade do saber no campo de estudo filosófico. Ambos destacaram que os temas que circunscrevem e os que são o foco de suas disciplinas são subalternizados ou ignorados por uma grande parte da academia, não somente da Filosofia.

A preocupação em trazer a questão do gênero, não de forma gratuita, mas pelo reconhecimento de que a temática é fundamental na constituição de um alicerce crítico à Filosofia Abissal pode ser exemplificada pela presença das autoras. É notório e foi trazido na parte um desta tese, que os mecanismos da modernidade que fomentam o silenciamento das mulheres se apresentam de forma contundente no discurso filosófico. A inserção das mulheres nas bibliotecas e ementas da formação de professores e professoras deve ocorrer de forma aparelhada com a configuração crítica aos pressupostos validados pela Filosofia Abissal que as exclui e marginaliza, quando não desumaniza.

A perspectiva mais profícua é a que se direciona ao ângulo transformador, onde os fundamentos da filosoficidade são tensionados, a estrutura dicotômica do discurso que constrói uma oposição e tipifica racionalidades é desconfigurada. Não podemos deixar de notar que, e aqui é um dado observacional e experiencial, que ementas em que todos os referenciais são homens não são questionadas em seu androcentrismo evidente. Mas, se por acaso trouxéssemos ementas em que a maioria ou todos os referenciais fossem do sexo feminino? A inexistência ou uma presença minoritária nas ementas é uma amostra da relação de desigualdade e silenciamento que as mulheres ainda enfrentam no cenário universitário brasileiro e obviamente, isso é produto da própria desigualdade social que as mulheres enfrentam em outros espaços. A formação docente em Filosofia exemplifica isso, inclusive no perfil dos seus formandos: embora a licenciatura, historicamente, seja composta em sua maioria por mulheres, de acordo Andrade (2018), a licenciatura em Filosofia é a única licenciatura em que a maioria, 58,5%, é composta por homens. A presença da temática de gênero, assim como autoras, inclusive fora do eixo norte-euro centrado é condição fundamental para a constituição de um

imaginário no campo epistêmico e para a desconstrução dos atravessamentos indevidos não somente de gênero, como raciais e políticos na produção filosófica.

Se reexistir é indissociável de processos relacionais na esfera da produção do conhecimento, por meio das entrevistas, arriscamos a interpretação que, em conjunto, essas duas disciplinas atuaram de forma significativa no amparo e afeto de diversos discentes que ambicionavam um curso de Filosofia mais alicerçado nos anseios da diversidade cultural e étnico racial na educação. Contribuíram para uma formação docente condizente com as demandas legais e políticas públicas sobre o tema, assim como contribuíram para estabelecer mediações mais pluriversais na educação básica. Se podemos defender a ideia de que os docentes formadores instituíram atos de currículo, que elaboraram re-existências a partir dos dispositivos legais (PPL, ementas, perspectivas hegemônicas na academia), ao lado dessa formação está, de forma ambivalente e complementar, os atos de currículo dos discentes em formação.

Farejando *outros* rastros: a formação discente em ato

A pergunta problema que motivou minha pesquisa com o corpo discente era tentar compreender a formação na licenciatura em Filosofia confrontada com a perspectiva da Filosofia Abissal. Foram escolhidas questões que buscavam produzir possibilidades interpretativas em relação aos aspectos de uma Filosofia eurocêntrica e os farejamentos que poderiam indicar aspectos decoloniais na formação do licenciando ou mesmo, a continuidade de uma colonialidade do saber na formação docente, tendo em vista os aspectos curriculares e o PPL-UEFS.

Farejávamos algumas questões que se entrelaçavam com a minha própria experiência profissional como docente do curso em questão. Diante do contexto pandêmico, foram aplicados junto aos discentes apenas questionários semiestruturados e duas entrevistas concedidas por e-mail. A ideia do farejamento é aqui pensada no sentido do pressentimento, a guisa de suspeita. Uma metodologia de inspiração decolonial se afasta de “imaginar transparências abstratas”. A forma de divulgação do questionário, assim como o convite para respondê-lo ocorreram fundamentalmente de forma virtual. Obtivemos quinze respostas ao

questionário feito pelo formulário *forms* e três respostas à entrevista estruturada realizada por e-mail.

Parte da experiência da pesquisa é possibilitar que o pesquisador/a possa refletir sobre sua posição no mundo e na relação com as pessoas. Embora não mais seja integrante do grupo docente da UEFS, para muitos e muitas eu sou uma “professora”. Mesmo diante de um TCLE que deixasse claro a proteção ao anonimato, fiquei imaginando se os resquícios desse status ainda confluíram para a forma e recepção do questionário entre os discentes. Como destaca Boaventura de Souza Santos sobre a pesquisa com a metodologia corazonar:

O investigador pós-abissal deve ter consciência de uma outra não coincidência (a visão assimétrica) que se refere à reciprocidade e à cumplicidade aparente dos olhares. Mesmo quando parecem olhar para a mesma realidade, o investigador pós-abissal e o grupo social em luta veem-na diferentes escalas; na verdade, não veem a mesma realidade, não vemos os fenômenos, mas apenas escalas de fenômenos. Assim sendo, a visão profunda implica que as escalas se aproximem gradualmente e, nesse caso, o investigador pós-abissal precisa recorrer a uma pedagogia transescala: a pedagogia de ver o grande no pequeno e o histórico no aqui e agora sem perder de vista o pequeno e o aqui e agora. Para os grupos sociais excluídos, uma mudança de escala só faz sentido se criar expectativas críveis de que as coisas vão melhorar como resultado da luta contra a dominação. (SANTOS, 2019, p. 250-251).

Imbuída dessa perspectiva, acredito que um pequeno grupo tem possibilidade representativa, e que a escolha por responder ao questionário seja motivada pela crença de uma possibilidade de inteligibilidade entre os meus anseios e os anseios do grupo.

Ao todo, o questionário apresentava dezoito questões entre abertas e fechadas. As primeiras cinco perguntas, dizem respeito ao esclarecimento de pontos relativos à garantia da eticidade da pesquisa, à concordância do entrevistado com os termos apresentados no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, apresentado na íntegra no tópico de apresentação e detalhamento dos objetivos da pesquisa. Foram coletados os e-mails dos participantes da pesquisa para envio do TCLE e coleta de assinaturas, em conformidade com a eticidade da pesquisa.

As categorias de análise foram agrupadas de modo que os blocos de perguntas formassem subsídios para a arquitetura de uma possibilidade interpretativa. Foram, dessa forma, e de acordo com nossos objetivos assim agrupadas: percepção sobre diversidade do currículo; percepção sobre diversidade no discurso filosófico e percepção sobre o projeto

pedagógico do curso. Assim, quando julgamos pertinente, foram associadas as respostas dos estudantes que concederam entrevistas ao bloco de análise. Para apresentá-las, organizamos a configuração em blocos de interpretação.

Questionário aos discentes participantes e entrevistas semiestruturadas

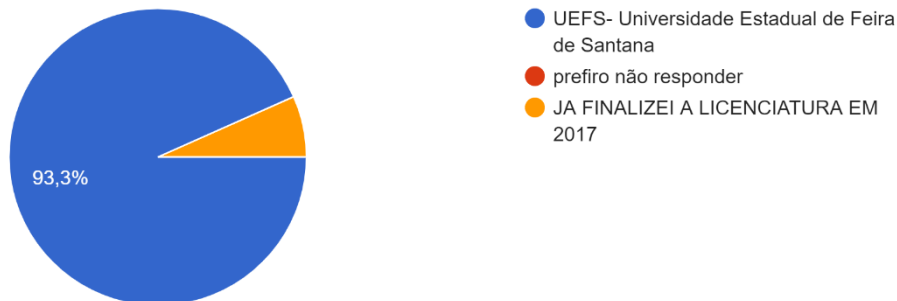
Blocos 1 e 2: percepção sobre diversidade do currículo e percepção sobre diversidade no discurso filosófico

As primeiras duas perguntas do formulário objetivam identificar o perfil da amostra, o vínculo com a licenciatura em Filosofia da UEFS, qual semestre o discente se encontrava matriculado e se era egresso do curso (formado). As perguntas apresentavam uma série de múltipla escolha, oferecendo uma opção “outros” para possíveis complementações por parte dos participantes. Os resultados obtidos seguem detalhados na imagem a seguir:

Figura 4 Primeiro bloco: perfil do participante

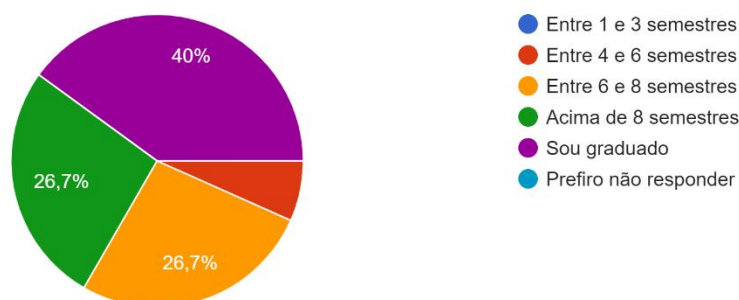
Em qual universidade você cursa o "Licenciamento em Filosofia"?

15 respostas



Quantos semestres você já cursou?

15 respostas



Fonte: própria autora, 2021.

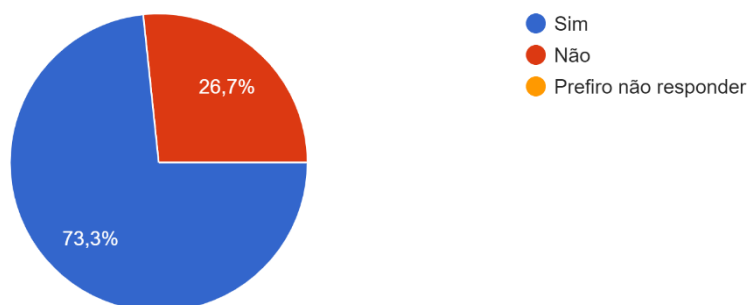
Percebe-se que todos os participantes afirmaram pertencer ou ter feito a licenciatura em Filosofia no curso da UEFS, assim como a maioria dos que responderam ao questionário serem egressos do curso. Em números absolutos temos: 6 egressos; 1 discente matriculado entre o primeiro ao quarto semestre; 4 discentes entre sexto e oitavo semestre e; 4 discentes responderam que estão acima de oito semestres. Esse último perfil refere-se aos discentes que terminam sendo classificados como “desemestralizados” e que necessitam mais do que o período mínimo de integralização para finalizar o curso. É muito pertinente que a maior parte dos participantes seja composta por egressos, pois acredito que possibilita um olhar diferenciado, no sentido que esses professores e professoras participantes trazem o cotidiano de ser professor ou professora de Filosofia, e como consequência, uma vivência diferenciada ou mesmo retrospectiva sobre o processo formativo na licenciatura.

O segundo bloco de investigação centra-se na obtenção de informações a respeito da presença de disciplinas fora do eixo eurocêntrico e norte-americano no currículo da licenciatura. Além de contar com respostas objetivas, esse bloco permitiu ao participante identificar quais disciplinas eles consideravam que estariam em consonância com o descritivo “fora do eixo eurocêntrico e norte-americano”. A intenção era tentar quantificar se existem disciplinas que dialogam com saberes outros, fora dos domínios supracitados, e quais disciplinas seriam mencionadas pelos estudantes:

Figura 5 Presença de disciplinas dialogando fora do eixo europeu e norte-americano

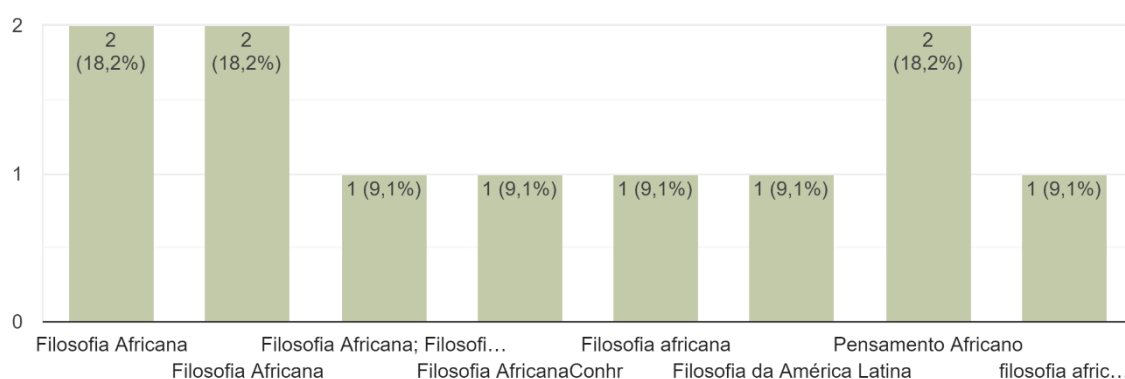
No currículo de sua universidade existe ou existiu alguma disciplina optativa fora do eixo eurocêntrico e norte-americano?

15 respostas



Se sim à pergunta anterior, qual o nome da disciplina?

11 respostas



Fonte: própria autora, 2021.

Constata-se pela análise da tabela e do gráfico que os 11 participantes que responderam “sim”, reconhecendo a oferta de componente curricular dentro dos parâmetros estabelecidos, destacaram as três disciplinas optativas como correspondentes aos critérios mencionados no questionário. A construção dessa pergunta, com respostas objetivas do tipo “sim” ou “não”, objetivou mensurar o nível de concordância ou discordância dos participantes em relação à presença de disciplinas que estabelecem diálogos fora do eixo da Filosofia eurocentrada ou norte americanizada. As disciplinas mencionadas foram: Pensamento (Filosofia) Africana,

Filosofia Brasileira e Filosofia da América Latina. Enquanto um participante mencionou ter tido a oportunidade de fazer as três disciplinas mencionadas, a maioria, 9 participantes, relatou ter tido a oportunidade de realizar os estudos em “Filosofia Africana”, enquanto um relatou ter feito apenas “Filosofia da América Latina”.

Esses dados podem reforçar a perspectiva apresentada anteriormente no estudo desenvolvido na análise do PPL-UEFS, de que, a não obrigatoriedade dessas disciplinas tem um impacto negativo em relação aos aspectos da diversidade e pluriversalidade do currículo, além da qualidade da formação docente para a educação básica. Dos 4 participantes que responderam que não fizeram qualquer disciplina identificada com as características elencadas pela pesquisa, os 4 já são formados. Sobre a importância da disciplina “Filosofia Africana” em sua formação, foi feito o seguinte questionamento na entrevista semiestruturada aos estudantes: “Você considera importante o estudo desta disciplina para sua formação? Por quê?” Agruparemos em bloco as respostas dos três estudantes que nos concederam entrevistas por e-mail. Para fins de proteção ao anonimato, assim como o resguardo da eticidade na pesquisa, os participantes foram identificados como “discente entrevistado/ semestre”.

Para desconstruir o conceito de uma filosofia apenas eurocêntrica, a filosofia africana foi fundamental para entender o racismo estrutural, que me fez pensar sobre a invisibilidade das outras filosofias, o estudo dessa disciplina foi e é importante para a desconstrução e descolonização do pensamento, e para minha formação pessoal principalmente para compreender que o lugar onde estamos é racista e por isso é necessário incomodar, usar seu espaço e acreditar numa filosofia que é descolonizada.

Descolonizar é preciso, a disciplina foi importante para pensarmos que existem outras filosofias outros filósofos, outros olhares, outros pensamentos, a disciplina possibilitou a discussão de textos fundamentais para o aprofundamento do pensamento além da Grécia, de filósofos brancos que negavam a filosofia africana e ainda reproduzimos esse pensamento, está mais que na hora de afirmarmos nosso lugar, nossas ideias e falarmos por nós mesmos. Por fim as aulas foram lugar de debates e desconstrução. (Discente entrevistado/8º semestre)

Sim. Todo conhecimento na vida humana tem seu grau de relevância, sendo algo tão necessário como é pra todos nós e particularmente o afrodescendente, em poder conhecer a sua própria história. Quando eu passo a receber esses conteúdos, eu percebo o quanto necessário é apropriar desse conhecimento e o quanto deixei de me autoconhecer até então, e o quanto eu posso aprender sobre tudo isso, não só pra mim, mas pra muitos que tiveram esse direito

negado, além da violação de pensamento inculcando aquilo que queriam nos fazer acreditar. Não me envergonho em só agora (...) ¹²⁷ está fazendo um curso superior, só lamento pelos que não tiveram a oportunidade ou não terão, **sendo vítimas** do abuso dos soberanos. (Discente entrevistado/ 6º semestre, grifo nosso)

A meu ver, para ter uma maior dimensão das grandes questões que se envolveu a humanidade como um todo, tendo ponto de partida, este de início, tomando como pressuposto uma formulação das pesquisas científicas que põe o berço da humanidade provindo da África, é, por essa primeira observação um ponto forte para termos como uma curiosidade íntima para buscarmos o que pensou e o que pensa filosoficamente este berço do mundo. De um ponto de vista histórico, político e de resistência de uma cultura e de uma “raça”, é de suma importância para construção de uma identidade não eurocêntrica. Quem somos, como pensamos o Ser, a existência, a Ética, a moral, etc., partindo agora dessa matriz que nos foi hegemonicamente podada de nossa formação enquanto “sujeitos”. E partir de então podemos questionar quem são aqueles dos quais nos moldou para sermos o que somos enquanto “nação”, desconstruir muros inquestionáveis até então postos a nós, podendo agora corta no meio o mundo de fato com uma nova visão, mas que fora também roubada ou escondida frente aos nossos olhos acerca de suas origens. Minha formação ganha uma força mais profunda, uma revelação das raízes, das questões que nos toca enquanto humanos, e seres políticos. (Discente entrevistado/8º semestre)

Através da simples leitura do relato dos três estudantes entrevistados, pode-se inferir o impacto positivo e crítico que a disciplina proporcionou na formação dos estudantes. Ao cruzar os resultados com o questionário, onde somente disciplinas optativas são mencionadas como componentes que ofertam perspectivas fora do eixo norte-americano e eurocêntrico, torna-se evidente que os objetivos propostos pelo PPL- UEFS, tais como “que o ensino deve considerar a **diversidade do conhecimento**” (UEFS, 2018, p.21, grifo nosso) ainda não estão consolidados.

Defendemos a ideia, inspirada no pensamento de Júlio Cabrera, de que privar os estudantes de uma formação plural, pautada pela diversidade de perspectivas e acesso aos vários solos filosóficos do mundo os transforma em vítimas curriculares. Expliquemos de acordo com Cabrera (2016). Para o filósofo, em meio aos processos históricos mundiais a tradição sociológica, em sua forma geral, designou determinados grupos de pessoas como vítimas históricas: judeus, indígenas, mulheres, negros, pobres, homossexuais e outros. O intuito era

¹²⁷ Dado omitido, pois havia indicação de características que poderiam identificar o estudante. Não houve prejuízo do sentido do relato.

reconhecer a condição de marginalidade e exploração com que determinados grupos foram aviltados ao longo da história. Para o autor, os tempos modernos engendraram um outro tipo de vítima, a saber, vítimas intelectuais ou os condenados do saber, nas palavras do autor. Mas, o que aproximaria um estudante de Filosofia no Brasil de uma vítima do genocídio indígena, por exemplo? Para o autor, se nos concentrarmos na compreensão da vítima como alguém que “está submetido a um poder única e absolutamente dependente de outro e do qual ele não pode participar, senão que se submeter” (CABRERA, 2016, p.7), teríamos algo similar ocorrendo com a Filosofia acadêmica no Brasil (em seu caráter abissal) e suas disposições curriculares orientadas ao favorecimento, quase exclusivo, do pensamento norte-eurocêntrico.

Dessa forma, todo um legado substancial de contribuições filosóficas pertinentes oriundas de outros centros estaria sendo sistematicamente obliterado por meio do racismo epistêmico. Assim, as vítimas curriculares seriam “pessoas formadas unilateralmente e consideradas como incapazes de se autoformar, ou de participar ativamente da sua própria formação”. Para Cabrera (2016), esse sistema se retroalimenta com a negação da filosoficidade do pensamento fora do eixo norte-americano e europeu. A lacuna da contribuição não norte-americana e eurocêntrica nos currículos é de difícil percepção para alguns pois, ao contrário das outras vítimas explicitamente identificadas com o sofrimento físico, a vítima curricular não sofre fisicamente, não se reconhece vítima, embora excluindo-se tais formações filosóficas da formação, se exclui a possibilidade do conhecimento e dos repertórios desses saberes marginalizados. “No caso do pensamento latino-americano e brasileiro, existe essa memória que teria que ser resgatada para dar ao estudante plena consciência daquilo de que está sendo despojado numa formação filosófica unilateral”. (CABRERA, 2016, p.17). Para o autor, a condição de vítima intelectual pode ser expansível para os próprios professores que atuam nos cursos de graduação e que defendem a perspectiva monocultural do saber filosófico.

A oferta da disciplina “Filosofia Africana” explicitamente possibilitou um processo de reconhecimento e memória, até o momento, excluído do processo formativo. O relato dos entrevistados enfatiza a consciência da exclusão: “De um ponto de vista histórico, político e de resistência de uma cultura e de uma ‘raça’, é de suma importância para construção de uma identidade não eurocêntrica” (Discente entrevistado). Esse relato evidencia o reconhecimento e validade de uma pensar ancorado na historicidade de nossas identidades e pertencas

socioculturais. É esse o mesmo anseio do discente entrevistado: “está mais que na hora de afirmamos nosso lugar, nossas ideias e falarmos por nós mesmos”. Esses relatos são indicativos dos movimentos re-existências ocorrendo como atos de currículo. Percebe-se pelos relatos que os estudantes rejeitam a exclusão das outridades filosóficas. Ou seja, não há a recusa ao conhecimento do pensamento ocidental, mas a recusa à exclusão das outras potências epistêmicas do mundo.

Dada a oportunidade de visibilizar sua história e à filosoficidade, os estudantes reexistem ao saber centralizado e epistemologicamente eurocentrado. Nas palavras do discente entrevistado: “Minha formação ganha uma força mais profunda, uma revelação das raízes, das questões que nos toca enquanto humanos, e seres políticos”.

Em nosso questionário, foi trazido o seguinte questionamento: “Qual a importância da presença de disciplinas que discutem a contribuição filosófica dos povos fora do eixo eurocêntrico e norte-americano?”. Esse bloco de respostas foi aberto. Obtivemos 15 respostas textuais. Todas as respostas podem ser alocadas dentro de uma visão que valoriza a contribuição das disciplinas com essas características para a formação docente. Destacamos as seguintes respostas, uma vez que consideramos que em sua forma geral, trazem todas as perspectivas mencionadas:

Acredito que a presença de disciplinas fora desse eixo contribuem para novas perspectivas dentro da própria Filosofia. Essa também é uma forma de dar voz a epistemologias que foram silenciadas ao longo de toda história sobre a formação intelectual humana. Outro aspecto importante desse estudo sobre as epistemologias do Sul está relacionada ao fato de dar visibilidade às perspectivas que tem muito a contribuir com a mudança de paradigmas, ou a quebra de paradigmas que vêm acontecendo na sociedade de forma geral, pois, fomos doutrinados a pensar uma Filosofia europeia para uma realidade diversa como ocorre no Brasil. Temos uma grande produção acadêmica genuinamente sul-americana, africana e asiática que tem muito a contribuir na desconstrução ou de ideologias racistas, machistas, homofóbicas e misóginas que foram herdadas das Filosofias patriarcais advindas do "Norte", e já que almejamos essa desconstrução, nada melhor do que utilizar dessas ferramentas para disseminar uma nova visão e reflexão sobre essas ideologias, principalmente discutindo essas questões dentro das universidades, que é onde se forma a massa pensante da sociedade. (Questionário/Estudante)

Apresentar as diversas formas de pensar, descentralizando o pensamento que em vários anos ficaram sobre o domínio europeu e norte-americano. (Questionário/Estudante)

Serve para dar voz às epistemologias que são silenciadas através do hegemônico projeto de homem moderno europeu branco e heterossexual. (Questionário/Estudante)

Na minha perspectiva, a produção dos valores universais da humanidade não pode se concentrar no eixo eurocêntrico e norte-americano, como se apenas esses povos pudessem contribuir para a humanidade. Uma vez que se reforça a ideia da Filosofia como algo universal, penso que ela precisa dialogar com a diversidade de povos e concepções presentes no globo terrestre. A Filosofia contribui fortemente para pensarmos nas questões últimas do humano, o que inclui os valores da humanidade, e para que cumpra bem esse papel, na minha visão, ela deve dialogar com lentes e perspectivas dos vários povos. Nesse sentido, termos componentes curriculares específicos que dialoguem com filosofias pensadas por nós latino-americanos e/ou afro-brasileiros, ou por africanos e asiáticos contribui significativamente para que tenhamos uma visão, ou uma lente filosófica, mais universal, mais completa. **No entanto, para mim o ideal seria que os diversos componentes curriculares dialogassem em alguma medida com a diversidade filosófica para além do eixo Europa-EUA**, por exemplo, em componentes como História da Filosofia Contemporânea deveria haver a discussão de filósofos(as) ou seus pensamentos para além daqueles europeus canônicos, e os componentes curriculares específicos ficariam para um maior aprofundamento. (Questionário/ estudante, grifo nosso)

Significativa importância no sentido em que as culturas fora do eixo também são extremamente ricas no seu sentido cultural e intelectual. Como é o caso do patrimônio intelectual da afro diáspora. (Questionário /Estudante)

Nos relatos destacados, percebe-se os efeitos que o acesso à paradigmas epistêmicos diversificados trás aos processos formativos. Tal acesso contribui de forma significativa para o processo de formação em diálogo decolonial. Destaca-se a percepção de um dos estudantes que demarca a necessidade de que os temas e perspectivas relativas aos outros solos sapienciais sejam incorporados ou debatidos como parte integrante e com devida importância acadêmica nos sistemas das “Histórias da Filosofia”. O ato de re-existência se expressa no reconhecimento que mesmo potente, a ideia do tratamento dado às outras filosofias é sempre no sentido de um ato de contingência, assim caracterizando uma espécie de “hierarquia” epistêmica.

Os relatos nos levam a apontar que embora a reformulação curricular ofereça saídas e aponte diretivas no caminho de construção de um currículo mais conectado à historicidade do conhecimento e crítico da tradição abissal, as disciplinas optativas com tais características ainda não são suficientes para questionar os fundamentos da estrutura abissal da Filosofia. As

entrevistas formam um tecido comum em torno da ideia de Filosofia, a saber, que se caracteriza por ser um saber plural, policêntrico e que todos os povos produzem algum tipo de Filosofia. O relato do estudante a seguir, ainda destaca a temática do androcentrismo na Filosofia:

Vivemos uma época de internacionalismo, portanto é importante conhecermos todas as Filosofias e em especial também a Filosofia Oriental. Além disso observar acima do processo geográfico, é importante observarmos os pensamentos femininos na filosofia. (Questionário- Estudante)

A potência da crítica decolonial reside na sua articulação interdisciplinar e no movimento de desconstrução da matriz colonial de poder, que conforme assinalado pelo estudante, produz o silenciamento das mulheres no discurso filosófico. Historicamente isso se reproduz na formação profissional do licenciando. Trago aqui uma memória que exemplifica essa questão: uma aluna da licenciatura em Filosofia, na época em que eu trabalhava na referida universidade, me confessou que ouviu de um docente que “filósofa para ser estudada só tinha: Hannah Arendt, Simone de Beauvoir e agora, Judith Butler”. Ora, mesmo que o comentário seja jocoso, isso traduz a visão europeizada do discurso acadêmico, além da perspectiva androcêntrica. A Filosofia androcêntrica ou patriarcal subsiste na Filosofia Abissal, detém o monopólio do conhecimento e se autolegitima por meios da desqualificação do conhecimento produzido pelas alteridades de gênero e outras vozes críticas do sistema abissal. Ao analisar as ementas das disciplinas Filosofia Africana e Filosofia da América Latina se percebe a presença de autoras filósofas fora do eixo europeu. Acreditamos que isso seja positivo, inclusive diante do quadro da atualidade em que o paradigma da diversidade e as pautas críticas das estruturas patriarcais são de fundamental importância na formação docente, uma vez que se objetiva formar docentes capazes de desenvolver o “exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania” (UEFS, 2018, p.9).

Para um exercício decolonial, se parte do princípio da crítica e confronto da linha abissal que esconde e reproduz o estado de nulidade ontológica. O exercício de criação de possibilidades polidialógicas se expressa na ruptura com o paradigma do isolamento. O paradigma do isolamento se expressa na confecção de rupturas teoricamente totais com as relações de alteridade, hibridização e tentativas de tradução intercultural. Não é disso que trata o paradigma intercultural. A Filosofia intercultural, enquanto paradigma, propõe repensar os

postulados ocidentais diante das insurgências históricas, mas não renega-los. Se objetiva a constituição de uma zona de comunicação entre territórios filosóficos.

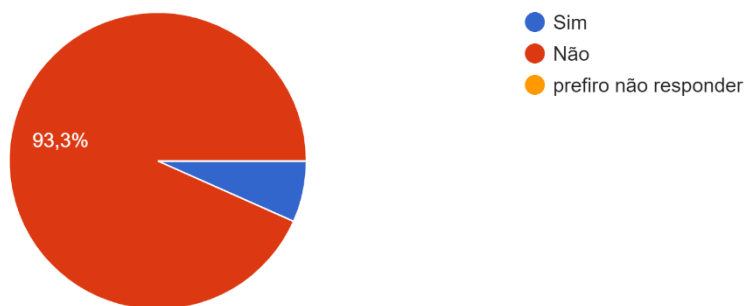
Com efeito, é esse novo horizonte de horizontes de onde aprendemos a relativizar nossa instalação na filosofia e de onde começamos a nos relacionar com ela, não como um todo absoluto, mas, sim, a partir da percepção dela mesma como uma "região". (...) Entrando nesse intercâmbio cultural, em que qualquer filosofia se oferece às outras como possível e válido acesso à inesgotável realidade originária capaz de múltiplos nomes, estaremos melhorando constantemente nosso próprio "instrumental" filosófico; nosso princípio instrumental conceitual entrará em vias de crescimento e desenvolvimento que são vias, como na vida humana, não isentas de momentos de crises e metamorfoses-, fazendo-se cada vez mais capaz para o dizer contrastante e, com isto, para a prática da filosofia, partindo do entrecruzamento das distintas tradições de pensamento nas distintas culturas da humanidade. (BETANCOURT, 1994, p.40).

O relato do estudante no questionário, segundo qual transcrevemos “o ideal seria que os diversos componentes curriculares dialogassem em alguma medida com a diversidade filosófica para além do eixo Europa-EUA” emoldura os resultados do próximo bloco, quando questionamos o seguinte:

Figura 6 Diálogo com as “História da Filosofia”

Nas disciplinas sobre História da Filosofia (antiga até Contemporaneidade) estudou algo relacionado ao contexto e produção filosófica sul-americana, africana ou asiática?

15 respostas



Fonte: própria autora, 2021.

Constata-se pelo gráfico que apenas um estudante relatou ter estudado temas fora do eixo norte-americano e europeu nas disciplinas de “História da Filosofia”. Quando

questionamos na pergunta seguinte, “Se marcou “sim”, na pergunta anterior, quais os temas estudados?”, o estudante assinalou os seguintes temas:

A concepção do sujeito na Filosofia da América Latina, As contribuições da Filosofia Africana para o enfrentamento ao racismo. A Filosofia genuinamente brasileira dentro da proposta do Quilombismo de Abdias do Nascimento, etc. (Questionário/estudante)

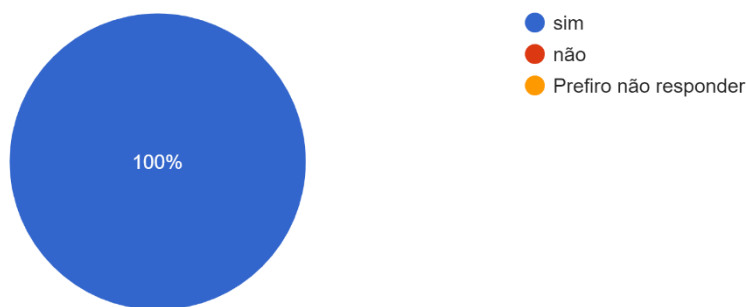
Não temos como afirmar, mas pelo conjunto de temas elencados, e tendo como referência a ementa da disciplina “Filosofia da América Latina”, creio que o estudante considerou “Filosofia da América Latina” como integrante do eixo “História da Filosofia”.

No gráfico abaixo, todos os estudantes responderam “sim” e nenhum estudante questiona a existência de outros solos filosóficos além dos citados na pergunta.

Figura 7 Filosofia além da Europa?

Você considera existir uma filosofia fora do circuito europeu e norte-americano?

15 respostas



Fonte: própria autora, 2021.

Solicitamos aos discentes que elaborassem uma justificativa para a resposta dada a pergunta anterior. Essa percepção é notadamente interessante: mesmo com somente três disciplinas (considerando as disciplinas oferecidas pelo departamento) lembradas por temas e paradigmas fora da Filosofia Canônica, a maioria dos estudantes reconhece a pluralidade do saber filosófico e compreende a Filosofia como pluriversal, como é destaque nos seguintes relatos.

A **filosofia perpassa todos os continentes**, assim como grandes filósofos europeus e norte-americanos, existem grandes filósofos brasileiros, africanos e em toda parte do mundo. Como penso a filosofia mundialmente, não posso desconsiderar os grandes filósofos que estão fora do eixo europeu e norte-americano. (Questionário- estudante, grifo nosso).

A **filosofia é múltipla tem diversas origens**. Não pode apenas um povo ser detentora do conhecimento. (Questionário- estudante, grifo nosso).

Filosofia **não é um saber restrito a produção europeia**. A filosofia é uma prática humana estando em diversos ambientes e culturas. (Questionário-estudante, grifo nosso).

O pensamento é inerente ao homem. Se todo homem pensa, logo, todos os homens podem filosofar. A origem do conhecimento filosófico não tem lugar e nem data de nascimento certa. **Todo homem produz Filosofia. A perspectiva isolada de que a Filosofia é grega é uma ferramenta racista de epistemicídio**. (Questionário- estudante, grifo nosso).

Porque a filosofia é um movimento pessoal de um indivíduo que se questiona e que deseja investigar profundamente aquilo que lhe move. E esse movimento pode ser realizado por qualquer **ser humano independente da sua localização ou cultura**. O problema é que não existe o interesse desse núcleo europeu em romper com os padrões estabelecidos e isso, acaba provocando para os seus leitores um sentimento contraditório. Pois, se todo ser humano pode pensar e a filosofia faz parte desse movimento criativo e originário do homem. **Por que não considerar uma filosofia fora dos padrões europeus?** Acredito que o que falta é boa vontade por parte dos profissionais que trabalham nessa área. Ou seja, abrir o seu horizonte para o pensamento filosófico que questiona um mundo diferente do deles. (Questionário-estudante, grifo nosso).

Na minha formação consegui pesquisar sobre uma Filosofia Afro-brasileira investigando o Quilombismo de Abdias. E isso é uma forma de colocar em discussão as Filosofias que não estão apenas centradas **na concepção eurocêntrica da Filosofia**. Então, a Filosofia Afro-brasileira está aí para mostrar que existe, sim, outras epistemologias que tem muito a contribuir e a auxiliar no enfrentamento dos problemas enfrentados na América Latina, por exemplo. (Questionário- estudante, grifo nosso).

Para além de qualquer conceito que possa ser elaborado por algum(a) filósofo(a), a Filosofia é antes de mais nada uma prática, e enquanto prática não me parece fazer sentido afirmar que ela é algo essencialmente europeia (e agora também norte-americana). **Me parece natural que a prática filosófica advinda de outros povos possam possuir características que não se encaixam com exatidão nas regras e modelos da filosofia acadêmica (essa sim é tipicamente européia/norte-americana)**, mas mesmo nesse sentido, na minha perspectiva, é imprudente se defender que a filosofia acadêmica não possa ser revista, ser modificada ou até mesmo ser revolucionada, como se a filosofia produzida nas Universidades precisassem seguir em absoluto o

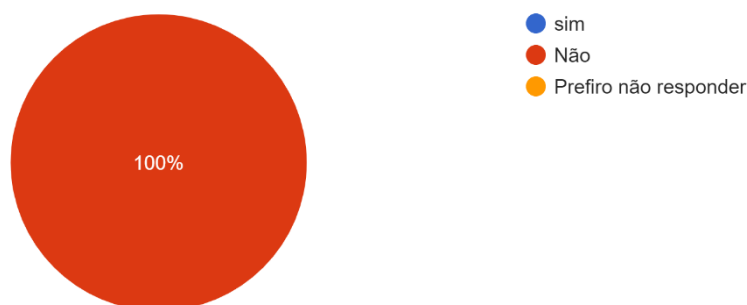
modelo pensado na Europa para **assim ter legitimidade enquanto tal, e como se não existissem relações de poder na formatação de currículos**. Sendo assim, considero que a prática filosófica está presente em povos para além dos europeus/norte-americanos, mesmo que essa prática tenha sido nomeada por esses povos com outros nomes ou nem tenham se preocupado em nomearem, e a filosofia acadêmica pode incorporar essas outras filosofias no seu fazer e nos seus saberes sem com isso deixar de ser uma Filosofia. (Questionário-estudante, grifo nosso).

Nos trechos grifados se percebe uma concepção de Filosofia e seu entendimento interrelacionado à pluralidade e diversidade do saber, que é um pressuposto elementar da perspectiva decolonial. E isso, corrobora a perspectiva das insurgências e devires da formação docente, os atos do currículo. Esses estudantes apresentaram não somente uma concepção intercultural da Filosofia, como articularam críticas ao processo de formação e ao tipo de legitimidade filosófica ao qual outridades filosóficas são submetidas, críticas essas elaboradas por meio de um repertório conceitual e paradigmático típico de leitores e leitoras das Epistemologias do Sul. O seguinte relato do estudante é potente como crítica profunda: *“Me parece natural que a prática filosófica advinda de outros povos possa possuir características que não se encaixam com exatidão nas regras e modelos da filosofia acadêmica”*. O que o estudante aqui destaca, pode ser compreendido como outro importante postulado intercultural, a saber, que é preciso descolonizar os métodos, e as formas de legitimidade, assim como destituir uma filosoficidade do saber centrada na posicionalidade ocidental. Isso tudo nos leva a questionamentos dos quais não temos como fazer desdobramentos pontuais, diante da limitação dos dados, mas poderemos lançar perguntas seminais. Essa percepção de Filosofia, teria sido construída somente pelos atos do currículo dos estudantes e dos professores que ministram disciplinas fora do eixo canônico? Haveria algo a mais nesse caldo de possibilidades? Algumas perguntas que seguem do questionário nos apresentam uma fundamentação para tecer considerações pontuais. Essas considerações são sustentadas ao final deste bloco em uma das respostas “percepção sobre o currículo e projeto pedagógico de curso”:

Figura 8 Percepção sobre o currículo e projeto pedagógico de curso

De acordo com sua concepção, você considera que sua formação curricular, está intimamente relacionada aos aspectos das práticas filosóficas da América Latina, ou do Brasil, de forma geral?

15 respostas



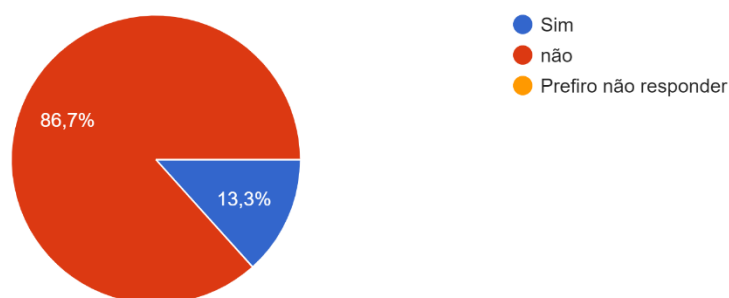
Fonte: própria autora, 2021.

A totalidade de respostas “não” é uma potente diagnose do distanciamento entre a realidade histórico-cultural dos discentes, de acordo com a percepção do grupo, e o currículo. Embora percebam a pluriversalidade da Filosofia, conforme as respostas aqui apresentadas, os discentes não apontam a mesma diversidade no currículo do curso. Como foi destacado, o currículo não é neutro. É uma posicionalidade política, cultural e histórica, nesse sentido, cabe questionar se a hierarquia de saberes, a predominância de uma cosmovisão de mundo eurocentrada não alimentam, reforçam e legitimam a exclusão sistemática da diferença. “E como o conhecimento eurocêntrico está a serviço do projeto de poder da colonialidade, este é o tipo de produção que reforça e mantém o lugar subalterno da experiência e do pensamento produzido no Sul” (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 81). Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo não é somente um conjunto aleatório de temas e conteúdo a serem estudados, ele representa uma prática cultural que expressa e dá significado ao projeto político dominante. O currículo, para o autor, é antes de tudo uma aposta e uma disputa ética, moral e política.

Os dois gráficos a seguir se complementam na medida em que constituem um bloco de análise sobre a compreensão discente em respeito às questões étnico-raciais e a diversidade curricular, assim como o entendimento do projeto Político Pedagógico de Curso. As perguntas na íntegra estão apresentadas nas notas de rodapé.

Figura 9 Filosofia e as Lei 11.645/08

Você considera que a estrutura curricular de seu curso lhe ofereceu formação sólida em relação ao atendimento do disposto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08? (versam sobre a obrigatoriedade de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígenas na educação básica e superior.)
15 respostas



128

Fonte: própria autora, 2021.

No gráfico apresentado, apenas dois discentes consideram “sim” em relação a esse questionamento. Negar uma relação polissêmica e polidialógica na formação filosófica, é aceitar a reprodução de visões racistas e preconceituosas sobre as culturas africanas, afrodiaspóricas e dos povos originários, assim como os demais núcleos sapienciais humanos. Nesse sentido, a formação de professor(a)s de Filosofia deve contemplar a formação necessária para atuação na educação básica. A afirmação anterior não é especulativa, é uma previsão disposta no PPL-UEFS (2018, p. 5): “A Licenciatura em Filosofia pretende consolidar a formação de docentes em Filosofia na educação básica”. Se as leis 11.645/03¹²⁹ e 11.645/08 são dispositivos legais, que tornam obrigatória em toda esfera da educação básica, de forma transdisciplinar, o estudo da temática indígena, africana e afro-diaspórica não deveria ser um tema massivamente presente? A resistência à incorporação desses temas de forma pontual nas

¹²⁸ Texto integral da pergunta: “Você considera que a estrutura curricular de seu curso lhe ofereceu formação sólida em relação ao atendimento do disposto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08? (versam sobre a obrigatoriedade de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígenas na educação básica e superior.)”

¹²⁹ Mantemos a numeração das duas leis, para fins didáticos e representativos dos movimentos populares que as consolidaram. Contudo, como nota informativa, a Lei 11.645/08 revoga e altera a Lei 10.639/03.

diversas disciplinas da graduação como Ética, Estética, Teoria do Conhecimento, Histórias da Filosofia, dentre outras, seria justificável por qual motivo, além de uma naturalização do currículo eurocêntrico como hegemônico e do racismo estrutural que nulifica a produção de conhecimento a partir de referenciais não euro-norte-americanos? Para Macedo (2011), a questão étnica transversalmente presente nos currículos de formação docente contribui para a própria formação da identidade profissional, assim como situa tal formação no plano cultural, ético e político.

Ao oportunizarmos aos discentes, a possibilidade de tecer considerações a essa questão, um dado pode indicar o papel formativo e crítico fomentado pelas disciplinas ofertadas pelo Departamento de Educação (DEDU). Um discente assim relatou: “Tive disciplina DEDU: Relações étnicas na educação que criou um lastro grande de aprendizado. (Questionário-estudante)”. Nesse aspecto, é importantíssimo considerarmos a formação pedagógica e a carga teórica das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação. Analisar até que sentido essas disciplinas reforçam ou se contrapõe a colonialidade do saber, seria uma outra pesquisa. Contudo, essas disciplinas desempenham, como relatado pelo estudante, relevante papel na formação docente. Por outro lado, não podemos deixar de reforçar que entendemos que a formação pedagógica não deve ser um processo a parte da formação filosófica.

São o currículo de filosofia – e a própria filosofia – e a cultura nacional (sem dizer das/os estudantes que são privados de elementos variados que poderiam ser pensados a partir da diversidade de experiências e reflexões no mundo) que perdem com essa invisibilização, contribuindo com isso para a manutenção da diferença colonial e com toda a lógica da colonialidade que atravessa nosso projeto moderno de educação e de educação filosófica. (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 84-85).

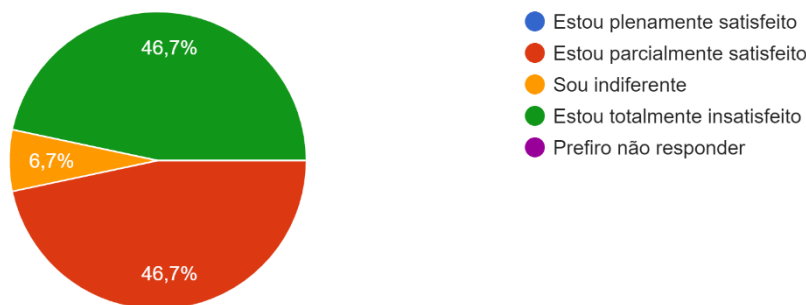
Bloco 3: percepção sobre o projeto pedagógico do curso

A última pergunta do questionário tenta avaliar o grau de satisfação dos estudantes em relação ao projeto pedagógico do curso, de forma geral. Apenas um estudante assinalou “indiferença”, enquanto setes estudantes marcaram “estou totalmente insatisfeito” e outros sete, assinalaram “estou parcialmente satisfeito”. Solicitado que tecessem considerações sobre tal questionamento, os estudantes assim se posicionaram:

Figura 10 Projeto pedagógico do curso e a diversidade cultural

Em relação ao projeto pedagógico do curso de licenciatura em filosofia de sua universidade e as temáticas relacionadas aos aspectos das Filosofias afrodescendentes, afrodiáspóricas e indígenas, qual alternativa mais se aproxima do seu grau de contentamento?

15 respostas



130

Fonte: própria autora, 2021.

Estou insatisfeito, porque não houve no período da minha passagem pela filosofia a possibilidade de pegar as disciplinas optativas que abordava a filosofia afrodescendentes, afrodiáspóricas e indígenas. Acredito que por falta de interesse dos próprios alunos e negligência dos professores que também não incentivaram para tal busca de conhecimento. (Questionário/discente)

Infelizmente, quando eu fiz o curso de filosofia na UEFS. Ele era um curso novo, ou seja, estava em processo de implantação. **Não tinha professores especializados nessa temática.** Todos seguiam os padrões europeus, isto é, os filósofos estudados por eles eram desse contexto. Além disso, poucos professores se colocavam a disposição para debater ou conversar sobre um tema diferente como, por exemplo, filosofia da América Latina ou afrobrasileira. Por causa disso, me sinto prejudicada. Muitos alunos como eu, tinha o desejo de estudar um pensador que fosse mais próximo da sua realidade e cultura. **Mas, por causa dessa falta de oportunidade dentro do curso acabamos entrando nesse ciclo vicioso de só estudar pensadores europeus, por ter mais oportunidade de seguir estudando.** (Questionário/discente, grifo nosso)

Quando estava cursando essas questões ainda era um tabu. Como exemplo disso, temos a proposta do nome da disciplina "Pensamento Africano" que deveria se chamar "Filosofia Africana", **mas a coordenação do curso indiretamente não permitiu que a disciplina ganhasse esse último nome,**

¹³⁰ Texto integral da pergunta: "Em relação ao projeto pedagógico do curso de licenciatura em filosofia de sua universidade e as temáticas relacionadas aos aspectos das Filosofias afrodescendentes, afrodiáspóricas (Brasileira) e indígenas, qual alternativa mais se aproxima do seu grau de contentamento?"

deixando as claras como o racismo estrutural está presente e ativo principalmente dentro do curso de Filosofia, onde deveríamos desconstruir paradigmas e repensar a própria Filosofia. (Questionário/discente, grifo nosso)

Gostaria de ter tido mais contato com outras filosofias durante a graduação. Espero que o currículo mude e seja descolonizado. (Questionário/discente)

Quanto as disciplinas que abarcariam a Filosofia africana, o curso deixa a desejar e acabamos por **nos acostumar com o currículo que privilegia o pensamento eurocêntrico.** (Questionário/discente, grifo nosso)

O curso de filosofia contemplou apenas uma disciplina fora do circuito europeu e norte-americano. (Questionário/discente)

A UEFS possui componentes curriculares optativos que fogem da lógica europeia/norte-americana, no entanto, devido a constante falta de professores, esses componentes raramente são oferecidos, o que acaba levando a um **currículo mais formal do que real: existem os componentes, mas quase nunca são oferecidos.** Além disso, o currículo não estabelece diálogos entre os diversos componentes, na verdade ele é praticamente composto de componentes curriculares isolados, que por vezes nem estão realmente ligados ao objetivo fim de uma Licenciatura, e isso também está relacionado a uma perspectiva de filosofia acadêmica eurocêntrica. As contribuições de filósofos(as) afro-brasileiros(as), latino-americanos(as), africanos(as), asiáticos(as), etc., **quando discutidas, não conseguem extrapolar os limites dos componentes curriculares específicos, quando o ideal seria passear entre os vários componentes,** justamente porque cada componente está isolado e existe um grande número de **professores(as) que resistem fortemente em se atualizar quanto aos debates críticos ao eurocentrismo na Filosofia.** (Questionário/discente, grifo nosso)

Por esses relatos em destaque, se percebe, nas quatro primeiras declarações, que são discentes graduados, que já integralizaram o curso e demonstram um caráter desencantador entre as possibilidades emancipatórias e críticas ao eurocentrismo no currículo e sua vivência no curso. Temos que ressaltar que o Projeto Político Pedagógico passou por reformulações em 2018, e é esse projeto pedagógico que aqui foi analisado. Mas, cotejando a matriz curricular utilizada¹³¹ com o projeto pedagógico anterior e com a nova matriz curricular, não houve grande modificação em relação aos aspectos até agora destacados: observa-se a inserção das práticas

¹³¹ Ver anexo I

de ensino, porém as mesmas optativas e as Histórias da Filosofia presentes e uma pequena alteração na ementa de História da Filosofia Antiga e História da Filosofia Contemporânea”.

Os aspectos mencionados nesses relatos reforçam nosso pressuposto inicial sobre a interculturalidade funcional do currículo. Quando Quijano (2010) destaca, de forma bastante contundente, que o eurocentrismo se manifesta para além da atitude etnocêntrica do europeu, que se manifesta, inclusive, nas sociedades que foram submetidas aos desígnios econômicos e a hegemonia cultural das nações colonizadoras, temos a explicação para o fenômeno do “ciclo vicioso”, como relatado pelo discente. O *ciclo vicioso* encontra seu viés reprodutivista quando o eurocentrismo é naturalizado como condição pré-existente e uníssona da história, dessa forma, e em comparação ao curso de Filosofia, de maneira generalista: não temos professores/as que ministrem tais disciplinas, os discentes não tem uma alternativa, a não ser, alinhar-se à perspectiva filosófica dos docentes (que também foram formados nesse paradigma), formam-se como “condenados do saber”...e continuamos não tendo docentes com pesquisas nessas temáticas. Esse círculo vicioso é exemplificado por Cabrera:

Pois toda vez que um estudante de filosofia cursa uma disciplina onde apenas constam autores europeus e norte-americanos, retirados da história oficial da filosofia de Tales a Habermas, cada vez que tem que elaborar um projeto que deve enquadrar-se dentro das possibilidades oferecidas pela instituição, e sem que a mesma faça qualquer esforço por ampliar seus quadros educativos e formativos, o estudante é submetido a um tipo de violência intelectual e institucional, baseada numa situação de unilateralidade e falta de simetria. (CABRERA, 2016, p. 7).

Ao tratar da marginalidade e do exotismo reservados às disciplinas fora do eixo- norteeurocentrado, o discente relata a “falta de diálogo” e do entrelaçamento entre as áreas. O que fica caracterizado é a consciência crítica do exílio com o qual são tratadas as disciplinas fora do eixo nortista e eurocentrista. Há sempre um tratamento de inferioridade e um status subalterno, como se essas temáticas e epistemologias não tivessem caráter suficientemente “universal” para habitarem o lar da “história da Filosofia”. Já tratamos que esse argumento é facilmente desarticulável, quando retomamos o sentido da universalidade e particularidade da filosoficidade do saber, pois se trata, fundamentalmente, de escamotear as identidades étnico-raciais, sexuais e de gênero.

O privilégio, para nos mantermos nos tons valorativos utilizados pelo discente, com os quais concordo enfaticamente, que é dado e mantido em torno da perspectiva e cosmovisão

euro-norte-americanos não é uma novidade e é tematizado por pesquisadores e pesquisadoras que tiveram suas trajetórias marcadas com a marginalização e exclusão silenciosa que tal privilégio produz. O primeiro pesquisador a defender uma tese doutoral em um programa de Filosofia com temática centrada na Filosofia Africana, Luís Thiago Dantas, relata em sua tese os caminhos e descaminhos com que teve que lutar ao propor doutora-se com tal temática:

Inicialmente é importante destacar que fazer pesquisas em linhas não canônicas possui em si mesmo uma ruptura. Ruptura com aquilo que se entende como fazer filosofia, seja através da sua definição, seja por meio de observar como a tradição hegemônica compreende os problemas filosóficos enquanto distantes das emergências sociais. (DANTAS, 2019, p. 288).

Quando o discente relata sua percepção sobre o currículo como “componentes curriculares isolados, que por vezes nem estão realmente ligados ao objetivo fim de uma Licenciatura, e isso também está relacionado a uma perspectiva de filosofia acadêmica eurocêntrica”, é possível interpretá-la como uma preocupação com o futuro profissional ou a realidade encontrada. A falta de transdisciplinaridade no que concerne as disciplinas específicas da formação e as disciplinas pedagógicas é fundamentada nos trabalhos de Junot (2013), Loureiro (2008), Souza (2017), por exemplo, e parece ser um continuum na licenciatura em Filosofia. Nesse sentido, a formação pedagógica não é encarada de forma a atravessar a própria formação pedagógica.

As inserções das disciplinas de “práticas” no currículo da licenciatura da UEFS em 2019, parecem ser o reflexo e a consciência dessa problemática. Como destaca Loureiro (2008), essa posição de isolamento entre saberes pedagógicos e filosóficos não contribui para avançar o debate sobre o ensino de Filosofia pautado em uma concepção de educação filosófica. Esse déficit na formação, por assim dizer, leva o docente a tentar reproduzir às práticas de ensino-aprendizagem a que foi submetido na formação superior ou mesmo, a tendência a reproduzir uma visão exclusivamente histórica da Filosofia ou conteudista na educação básica. O grande dilema é assim tipificado: é sabido que deve haver uma transposição didática da história da Filosofia para à educação básica, mas como fazê-lo se as disciplinas de história da Filosofia não tematizam tais questões em suas ementas?

Com as entrevistas e informações aqui relatadas tentamos tecer encruzilhadas formativas, éticas e políticas. Tendo como referencial teórico e guia interpretativo o paradigma

da interculturalidade crítica, arquitetado nas epistemologias do Sul, buscamos compor mapas, paisagens de como se articular o currículo dentro de uma esfera normativa, e de que forma, docentes formadores e discentes, a partir de categorias analíticas ancoradas no paradigma conceitual adotado, percebem, tencionam e constroem ou reforçam essas perspectivas.

Conclusões “inconclusas”: reaprender a pensar

A colonialidade do saber não é somente um paradigma inscrito nas teorias decoloniais, é sobretudo, uma experiência histórica das comunidades e povos que foram por ela afetados. Independente da perspectiva teórica e epistêmica em que se posicionam os sujeitos, o reconhecimento dos processos de exclusão, marginalização e epistemicídio dentro da História Mundial e sobretudo, da História da América Latina, de forma geral, não é uma opção. Trata-se do exercício histórico-crítico sobre a historiografia de nosso continente e do mundo.

Dentro desse quadro histórico-crítico é urgente repensarmos os quadros classificatórios e hierárquicos com os quais construímos e forjamos nossas identidades: políticas, culturais, éticas, pedagógicas, étnico-sexuais, econômicas e epistêmicas. Nesse sentido, a opção por uma crítica amparada na perspectiva decolonial remonta à desconstrução das epistemologias eurocentradas, que de forma geral, sustentam uma rede arquitetada para valorar e enaltecer uma visão monocultural sobre a experiência humana na Terra.

A modernidade, entendida enquanto discurso que ambiciona a universalidade do ser e da racionalidade europeia, promoveu uma classificação hierárquica de saberes que tipificou “mundo europeu e civilizado” versus “mundo colonizado e selvagem” que repercute até hoje em nossas variadas formas de expressão intelectual e cultural. Nosso objetivo era compor uma arquitetura crítica a esses pressupostos por meio de uma bibliografia multirreferencial e com o dinamismo da bricolagem aproximar, discutir e tensionar perspectivas sobre os postulados que legitimam o discurso moderno. Era possível tecer esse caminho por diversas abordagens e referenciais, mas buscamos ambientar nossas referências o máximo possível no aporte teórico de autoras e autores que escrevem desde e com a nossa posicionalidade.

Como destaca Graça Graúna (2013), o pensamento decolonial não é uma expressão oriunda exclusivamente do repertório dos séculos XVIII em diante. A premissa do entendimento questionador do projeto da colonização pode ser vislumbrada no momento do processo de invasão pelos europeus, em diversas frentes de resistência, desde o riso dos povos originários ao modo como os europeus se vestiam até as disputas e guerras por território.

Como crítica da modernidade, o conjunto de alternativas teóricas aqui apresentadas busca fomentar e movimentar dogmas e hierarquias sobre a estrutura do conhecimento, assim

como os processos de validade com os quais se autorreproduzem e agenciam outras formas de saber. Ao assumirmos o olhar crítico à modernidade e seu discurso- repertório que configura um horizonte eurocêntrico em diversas esferas da produção do conhecimento e de subjetividades, optamos por circunscrevê-lo à formação do discurso moderno da Filosofia, ao qual identificamos como Filosofia Abissal, em acordo com nossos referenciais.

Nesse sentido, tentamos demonstrar como o discurso da Filosofia Abissal se recrudescer em meio aos aspectos da modernidade e seu discurso epistemológico, retroalimentando formas de dominação e marginalização que recuperam a matriz colonial do poder, a saber, em que há um intercruzamento entre os processos de dominação étnico-raciais, políticos e de gênero. Identificamos que existe uma comunidade epistêmico-política na Filosofia Abissal que reproduz e justifica essas facetas da dominação moderna em seu discurso, exilando da legitimidade filosófica e da filosoficidade do saber as outridades e diferenças em relação ao que é considerado tradição, funcionando na ego-política do conhecimento.

Por meio desses conceitos arquitetados, no terceiro capítulo propusemos uma crítica feminista de caráter histórico que objetiva destacar a interseccionalidade da matriz colonial do poder na Filosofia, onde, identificamos que o epistemicídio na Filosofia Abissal se manifesta por meio da identificação dupla entre gênero e raça com a razão europeia, onde tal razão seria masculina e branca, mas ao mesmo tempo, se propunha universal e neutra.

Contudo, como enfatizamos, não existe dominação absoluta. No processo de implantação do projeto colonizador até nossos dias, a pluriversalidade dos povos e comunidades continua produzindo experiências dissidentes e saberes alternativos à lógica absoluta da modernidade. O capítulo quarto buscou enfatizar uma perspectiva de Filosofia e filosoficidade que se origina da crítica aos pressupostos da modernidade e da imagem colonizadora na Filosofia. Assim, destacamos os sentidos e afetos que emergem dentro da perspectiva intercultural e da transmodernidade como possibilidade de constituição de uma outra imagem da Filosofia.

Raúl Fonet -Betancourt (1994) destaca que a Filosofia intercultural é uma outra imagem da Filosofia. Representa uma inovação, não como sistema filosófico fechado e monocultural, tal como a tradição filosófica ocidental apresenta. Mas, sobretudo a inspiração

para criar polidiálogos fecundos, movimentos transmodernos do pensamento, a partir dos solos epistêmicos que vão sendo historicizados e de forma posicional.

Ela permite uma relação de perspectivas que vão desde a multirreferencialidade da produção do saber até a historicidade, possibilitando um polidiálogo e uma abertura relacional que sustentam não somente uma nova possibilidade de conhecimento, com a insurgência de outras vozes silenciadas, como o estabelecimento do exercício de perspectivar nossa forma de pensar. Como salienta Catherine Walsh (2013), é preciso (re) visitar e (re)inventar práticas e estratégias educativas que objetivem o esforço por transvalorar e subverter a colonialidade do saber, acompanhadas pela subversão nos planos ontológico, político e existencial. Investir em outras formas de ser, existir, pensar, daí a necessidade de destacar a experiência e existência dos povos que tiveram o direito à escuta desarticulado, como os povos originários e afro-diaspóricos do Brasil e de toda América.

A premissa da interculturalidade filosófica não é o isolamento dos solos sapienciais. Pelo contrário, a interculturalidade filosófica busca um lugar “desde”, como nos alerta Cabrera, uma posicionalidade que por meio do repertório crítico de seu próprio tronco cultural, seja capaz de oferecer outras leituras e possibilidades emancipatórias. Uma interculturalidade crítica capaz de construir posicionalidade e perspectivas a partir de “pressupostos críticos que se encontram em sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que se globaliza” (DUSSEL, 2016, p. 68).

Toda produção sapiencial e as sabedorias que foram exteriorizadas ou transformadas em rastros pelo discurso moderno homogeneizador e hierarquizante são um repertório potente para a configuração de uma pluralidade epistêmica. Por isso, a discussão em torno da inclusão de Filosofias fora do circuito euro-norteamericano ser tão profícua na virada intercultural na Filosofia. Construir possibilidades interpretativas, mediadas pelo paradigma da interculturalidade, em que re-aprender a pensar qualifica-se como uma abertura para dentro, ou seja, seu próprio, seu tronco, ao mesmo tempo que se abre para o fora, para o outro. Para Betancourt (1994, p. 56), essa experiência não objetifica o outro para o qual se abre o pensamento, “mas, sim, tem aprendido a conhecer com o outro”.

Com a construção do que denominamos “primeira parte” da tese, dos capítulos primeiro ao quarto, nossa intenção era compor uma arquitetura crítica ancorada nas Epistemologias do

Sul sobre os desígnios e concepções naturalizadas da Filosofia Abissal. Tal conjuntura teórica se mostra necessária, porque é por meio dela que construímos categorias de análise e de exercício crítico dos dispositivos institucionais, aos documentos e normativas, assim como na interpretação do material derivado do trabalho de campo. Contudo, ambicionamos contrastar esses conceitos com o universo da formação de professore(a)s de Filosofia, porque acreditamos que as ferramentas críticas à colonialidade encontram grande potência no exercício desarticulador na esfera pedagógica.

Como sinaliza Walsh, a pedagogia e a educação não estão somente entrelaçadas ao ensino aprendizagem. Elas são uma forma de luta política e cultural, de prática social, dialógica e coletiva, e por meio disso, nos possibilitam proliferar novos sentidos e subjetividades. Questionar a ordem do saber, o império cognitivo é uma forma de inteligirmos como as forças coloniais estão presentes em nossa própria concepção de educação. É o pontapé inicial para nos lançarmos em outro projeto educativo, a saber, reaprender a pensar. Nesse sentido, o paradigma intercultural é uma forma de pedagogia crítica das formas canônicas e monoculturais em exercício, nos permitindo avançar para além da observação de como tais práticas estão atuando nos dispositivos legais, diretivas e normativas, mas sobretudo, como desde a formação inicial docente até o exercício profissional se articulam por uma estrutura de conhecimento que tem nas universidades seu principal mecanismo de legitimidade e reprodução.

Dessa forma, os capítulos quinto e sexto foram dedicados à construção dos sentidos em volta do Filosofia Abissal e sua presença no cenário brasileiro, abordando-se a Filosofia como disciplina de ensino e sua relação com a política de formação de docentes- filósofos e filósofas.

Intentamos lançar um olhar compreensivo sobre os dispositivos legais que reorganizaram a identidade da Filosofia e sua articulação com o exercício do magistério. Nesse sentido, o quinto capítulo emergiu como necessário para situar historicamente os discursos que fundam e demarcam a especificidade da Filosofia e seu ensino, assim como, evidenciar e historicizar o lugar comum da “história da Filosofia” como marca indelével da identidade do filósofo (a) profissional. Compreendemos que a profissionalização do educador e filósofo não está desassociada da inserção da Filosofia como disciplina da educação básica, por isso é relevante a consideração sobre a imagem e o histórico da Filosofia nessa modalidade de ensino.

A colonialidade do saber e a matriz colonial do poder legitimam e hierarquizam as disposições políticas, éticas, raciais e de gênero. Exatamente por isso, as construções epistêmicas e os espaços privilegiados da produção do saber estão interrelacionados. Nossas conclusões apontaram que a compreensão e os sentidos da Filosofia no Brasil foram e são atravessados por uma reverência à Filosofia Abissal.

Assim, além de tentar perceber as nuances e as diretrizes da Filosofia Abissal na formação de professores e professoras em âmbito nacional em seus documentos norteadores, objetivamos, por meio do estudo de caso, tentar compreender como a reverência ou crítica à colonialidade do saber se manifesta nos dispositivos legais da licenciatura em Filosofia da UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana, destacadamente no Projeto Pedagógico da Licenciatura, na análise da matriz curricular, no ementário de duas disciplinas optativas, sem perder de vista os depoimentos de participantes na qualidade de docentes e discentes ingressos e egressos do curso.

Diante da atual conjuntura pandêmica, nossas metodologias e os instrumentos de coleta de dados tiveram que ser adaptados para manter os padrões sanitários de distanciamento social. Assim, se projetávamos uma pesquisa observacional, isso se tornou impossível diante da suspensão das aulas na UEFS durante praticamente todo o período do ano de 2020. Seu consequente retorno, ao final de 2020, se estabeleceu de forma virtual. Ainda no sentido dos impactos da pandemia, era preciso resguardar as sensibilidades e os afetos dos participantes. Assim, optamos por instrumentos de coleta os menos invasivos possíveis, assim como um questionário semiestruturado que evitasse ser gatilho para reviver experiências dolorosas ou lembranças angustiantes.

Dessa forma, o sexto e último capítulos foram construídos no sentido de propor encruzilhadas interpretativas: a intenção era que o repertório crítico até o momento construído fosse o fio condutor para oferecer interpretações e pressupostos sobre o nosso problema principal, a saber, quais os movimentos de crítica e reverência à colonialidade do saber e à Filosofia Abissal no curso de licenciatura em Filosofia na UEFS? Como a crítica e a reverência se manifestam nas ementas de duas disciplinas? Como se manifestam nas falas de docentes e nos depoimentos dos discentes? Com essas motivações, oferecemos uma pesquisa documental

objetivando propor análises e interpretações que pudessem refutar ou reforçar nossos pressupostos de interesse.

Dessa forma, foi necessário constituir postulados interpretativos que sustentassem nosso “farejamento” secundário, a saber, docentes e discentes estariam promovendo atos de currículo na licenciatura em Filosofia? Esses atos seriam re-existências que se desdobravam nos campos das desobediências epistêmicas, assim como re-existências formativas? Através das tecituras das falas, depoimentos escritos e questionários objetivei compor uma bricolagem interpretativa guiada por categorias analíticas pensadas a partir do paradigma intercultural.

A premissa era a partir dos pressupostos críticos da Filosofia Intercultural à Filosofia abissal, a saber: crítica à exclusividade ocidental; pluriversalidade da concepção de Filosofia; repertório crítico ao androcentrismo na Filosofia e visibilidade de outras bibliotecas construir aspectos analíticos e proposições de compreensão das continuidades e descontinuidades manifestadas no material documental e coletado.

Assim, diante dos limites que permeiam qualquer pesquisa de natureza qualitativa e heurística, tentamos construir amparada nas vozes que se localizam no solo sapiencial das Epistemologias do Sul algumas encruzilhadas interpretativas. Encruzilhadas essas que habitam à abertura da experiência dos sujeitos que não se distanciam do seu implicamento. Voltamos a afirmar: é uma pesquisa implicada, e a implicação aqui aludida refere-se ao reconhecimento de que ninguém está descorporificado do mundo, que o ser habita o mundo e por ele é habitado. Como licenciada em Filosofia, habitando o espectro da mulheridade, estou tentando pensar minha existência e re-existências a partir do solo sapiencial que me habita, com o qual por muito tempo, não tive contato ou conhecimento na academia.

Dessa forma, busquei um *rigor outro*, à guisa de tecer interpretações negociadas com as minhas implicações e a multirreferencialidade de vozes trazidas ao diálogo por meio da pesquisa bibliográfica. Por meio disso, em contraposição ao rigor oriundo do discurso moderno e da perspectiva positivista, nossas observações têm grande potência como propostas críticas, questionadoras e sobretudo, não objetivamos encontrar postulados dogmáticos.

No sexto capítulo, acreditamos na pertinência de trazer uma pesquisa documental com o currículo da licenciatura em Filosofia e seus documentos direcionadores, como o Projeto Político do Curso da UEFS. A relevância e as encruzilhadas encontradas nesse ponto nos

indicaram que o PPL da UEFS em sua nova expressão (reformulado em 2018) demonstrou ter uma potente possibilidade de crítica. Trazendo questionamentos ou indicadores relativos à origem da Filosofia, pontuando questões alicerçadas nos constructos do paradigma da diversidade e sobretudo, aproximando-se de uma concepção de Filosofia em consonância com a pluriversalidade e poliracionalidade. O novo PPL alia a questão da formação do licenciado aos aspectos da cidadania e, entrelaça tal aspecto à questão da *práxis* mediada pela atuação social e na coletividade, aproximando-se, dessa forma, de uma concepção mais problematizadora da relação entre educação e práticas político-culturais.

Porém, ao confrontá-lo com sua disposição curricular, ainda prevalece um modelo de formação que distancia o saber específico da Filosofia do campo da educação, priorizando o DEDU como principal fonte de formação dos estudantes em relação às competências e habilidades de ensino-aprendizagem. O grande problema com essa dicotomização dos saberes, a saber, pedagógicos versus filosóficos, é que reproduz o estigma que o “ensino” e sua pesquisa não é um campo ou tarefa da Filosofia. Assim, a questão de um ensino filosófico, suas especificidades e seu entrelaçamento à História da Filosofia, eleita como caminho formativo fundamental do discente, são renegados ou deixados em segundo plano. Mesmo que o PPL - UEFS destaque a formação do pesquisador como inerente ao licenciando, ainda não foi capaz de consubstanciar tal perspectiva, em relação ao ensino, por meio de professores formadores, predominando a discussão de forma aprofundada na área das História da Filosofia, ao menos, tendo como base o ementário do curso. Nesse sentido, talvez a diretiva primaz deveria distanciar-se de uma proposta para licenciados e bacharéis, em que há uma ideia de formação inerente aos dois perfis, a saber a História da filosofia, e que aí residiria, de fato, a “formação filosófica”¹³².

Isso representa uma falsa dicotomia, ou o “mito” da dualidade entre bacharel e professores. Não se trata de estabelecer perfis diferenciados, até porque o mercado de trabalho para o bacharel em Filosofia, na realidade prática, é algo muito restrito e, muitas vezes está associado ao ensino no magistério superior, o que faz dele um professor ou professora! Se trata de compreender que a dualidade é fabricada pelo viés que inferioriza a atuação do licenciado.

¹³² Refiro-me aqui a ideia da História da Filosofia como eixo comum de bacharéis e licenciados.

A educação habita a própria Filosofia (perspectiva que é ressaltada no PPC-UEFS¹³³) e, diante disso, se faz necessário repensar os caminhos que entrelaçam a Filosofia e seu ensino como diretriz central da própria formação.

Nos parece relevante destacar que o PPL -UEFS é atravessado pela perspectiva de uma interculturalidade cultural funcional. Não somente pelas análises interpretativas dos documentos, mas confrontando-as com os depoimentos docentes e discentes se observa forte indício de que o viés crítico é reformista e não avança na explicitação de uma crítica à colonialidade do saber e do racismo- sexismo inerente à imagem da Filosofia Abissal.

Nesse aspecto, os depoimentos dos docentes formadores e os dos discentes são de grande impacto ao relatarem a ausência no currículo ou a tímida presença de disciplinas fora do eixo euro-norte centrista. A ausência do trato da diversidade ao longo do que é identificado como “História da Filosofia” é dado relevante na defesa do argumento supracitado.

É, decididamente, dessa forma que se articula a interculturalidade funcional no currículo: se adiciona disciplinas, que por sua vez serão identificadas como necessárias mediante demandas legais ou qualquer outra necessidade de dar conta da diversidade. Não estamos aqui reduzindo a importância da existência dessas disciplinas optativas que travam entrelaçamentos com outros solos sapienciais somente por tal motivo. Afirmar isso, seria descredenciar a atuação crítica e desconstrutora dos docentes que, entre outros fatores, enfrentaram o desafio de assumi-las. Nesse sentido, concordamos com Walsh (2012), quando salienta que mesmo em interculturalidade funcional é possível perceber insurgências decoloniais e em diálogo com interculturalidades críticas que atuam desestruturando o padrão moderno colonial nas epistemologias. Por meio dessa “farejamento”, avançamos em outra pista que se torna diretiva da configuração de minha pesquisa: os atos de currículo.

Antes de tecer comentários e constructos teóricos sobre os atos do currículo de docentes e discentes, é preciso destacar que com uma pesquisa guiada por práticas decoloniais na metodologia (pelo menos em anseios), em que não se traça aprioristicamente o caminho, mas se constrói a partir das políticas de sentidos e dos sujeitos envolvidos, teorizar sobre os atos do currículo foi uma demanda que surgiu ao longo das entrevistas escritas e questionários

¹³³ Cf. In; “a ideia que norteia vários pensadores a respeito do que é mesmo a Filosofia acaba por se aproximar, antes de tudo, de uma prática educativa’ (UEFS, 2018, p. 4).

semiestruturados. Eu não tinha ideia que os estudantes estavam criando devires, reorganizando sua formação de maneira a elaborar re-existências. Foi a partir desses “achados” que essa triangulação conceitual se fez necessária: currículo, decolonialidade e atos de currículo.

Se uma carga de monoculturalidade da História da Filosofia ainda está presente em sua perspectiva abissal no currículo da licenciatura da UEFS, regulando e reproduzindo um viés colonialista, temos a presença de ao menos duas disciplinas, que mesmo na condição de optativas, foram identificadas pelos discentes no questionário apresentado como de extrema importância para compor um cenário de desobediência epistêmica. Observa-se por um lado, a presença ainda marcante da retórica da modernidade nos dispositivos e ementas, o que nos levaria a imaginar que levando em conta o viés reprodutivista da lógica da colonialidade permeando a formação docente, na licenciatura e na própria universidade, nossas entrevistas apresentariam o domínio da concepção imperialista sobre a Filosofia e as tradições filosóficas fora do solo norte-europeu.

Em contraponto a essa hipótese inicial, o questionário demonstrou que mesmo com apenas dois componentes sendo oferecidos fora da lógica colonial, tais componentes¹³⁴ foram suficientemente impactantes para que a percepção da identidade da Filosofia e da pluriversalidade do pensamento fosse, em cem por cento das respostas, identificada com o repertório paradigmático da interculturalidade/decolonialidade. Notadamente, compreendemos que as práticas formativas não se restringem à formação inicial e muito menos, ao contexto exclusivo da educação formal. Mas, mesmo diante dessas ponderações, levando em conta teses que se debruçam sobre temas similares como as de Loureiro (2008) e Souza (2017), por exemplo, em que a colonialidade do saber é manifesta nos depoimentos discentes, assim como a percepção sobre a identidade da Filosofia é sobretudo monocultural, esse é decididamente um dado diferenciador da licenciatura em Filosofia na UEFS. Esses achados nos apontam várias possibilidades de interpretação que vão além dos propósitos desta tese.

Com esses dados, se tornou evidente que os atos de currículo demonstram ser fundantes na forma como os sujeitos recriam e tomam para si uma relação, teoricamente hierárquica e reprodutivista, para transvalorizá-la em políticas cognitivas que visam a afirmação de suas

¹³⁴ Logicamente, não se está excluindo que movimentos de natureza da interculturalidade crítica não estejam ocorrendo em outras disciplinas, mas no departamento de Filosofia da UEFS, apenas essas foram citadas na pesquisa.

vidas. Com um curso noturno, ancorado na Bahia e com um perfil de ingressos, em sua maioria, de pessoas auto identificadas como não-brancas é preciso destacar que os atos do currículo dos discentes re-existem e confrontam a arquitetura abissal e monocultural da matriz curricular do curso. Por meio da recusa da incorporação de um saber deslocado do seu solo existencial e ancorado na Filosofia Abissal, associado aos atos de currículo dos docentes do curso, (não somente dos docentes entrevistados), os estudantes constituem opções formativas na estrutura formal do conhecimento e além dela, por meio de seus próprios interesses de estudo. Das 57 monografias¹³⁵ defendidas no curso da UEFS, desde 2014 até 2020, considerando as duas modalidades, bacharelado e licenciatura, 9 monografias tratam de temas correlatos à crítica decolonial, ao epistemicídio, aos autores e autoras estudados nesse paradigma e a Filosofia Brasileira.

Essa aposta na pluriversalidade da Filosofia, na busca e afirmação de outras vozes possíveis no polidiálogo filosófico é uma experiência descritiva da lógica intercultural. Mesmo diante disso, não podemos deixar de perceber que a privação da diversidade, do isolamento dos componentes não norte-eurocêntricos, posicionam esses estudantes ao lado dos “condenados do saber”, conceito com o qual Cabrera faz alusão aos “Condenados da Terra” de Fanon para denunciar o impacto negativo que é a privação do direito ao acesso ao conhecimento e tradição filosófica do mundo.

Assim, os paradigmas da decolonialidade/interculturalidade/transmodernidade se apresentam como um tripé conceitual ou pressupostos que podem ser visibilizados para orientar a formação de um mapa crítico de nossas políticas de formação de professores e professoras, de descredenciamento da monoculturalidade do conhecimento, inclusive nas universidades e nas salas de aula da educação básica. Sem deixar de considerar a denúncia do racismo epistêmico e do androcentrismo na legitimidade da produção do saber.

Se a decolonialidade atua como movimento de historicização e geopolítica do conhecimento, a interculturalidade atua como política de descentramento do mundo por meio da retomada do polidiálogo entre troncos sapienciais e do esforço da tradução intercultural, embebida na transmodernidade que direciona o mundo para uma ampliação dos projetos

¹³⁵ Dados disponíveis na página do Colegiado do Curso. Disponível em: <http://www.filosofia.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em 22 de julho de 2021.

epistêmicos e sapienciais, além de possibilitar uma apropriação posicionada do próprio legado da modernidade para enriquecê-lo, enxertar em seu tronco as outridades anteriormente excluídas.

Assim, nossa forma de chegada é demarcada também como ponto de partida. Deve-se sempre assinalar que a escrita desta tese foi aqui encarada como processo formativo, desarticulador de saberes e trazendo muito mais posicionalidade e questionamentos do que respostas destituídas de possibilidades. Nesse sentido, toda pesquisa deve ser instigante: quais os pontos merecem maior compreensão? O que eu não consegui perceber? Esse tipo de questionamento é o que nos invade no processo de entrega e de oferta do trabalho escrito como exercício de autocrítica e de desaprendizagem.

Acredito que uma educação como prática de liberdade, assim como uma virada intercultural na Filosofia (e em toda esfera de produção de saberes) não é só possível, como está se constituindo como movimento emancipatório. Não há possibilidade de pensar uma educação decolonial, uma formação de professores e professoras de Filosofia interculturalmente crítica sem passar pela presença das vozes desalojadas ou destituídas de seu direito à presença e à memória partilhada com todos os troncos sapienciais. É nesse sentido, que se destaca a capacidade transvalorativa e político formativa das duas disciplinas aqui brevemente sinalizadas, a saber, Filosofia Africana e Filosofia da América Latina.

O potencial emancipador dessas disciplinas no curso, associado à concepção de Filosofia dos docentes formadores demonstrou indícios emancipatórios, assim como, a meu ver, promoveu na formação discente uma diversidade de posicionalidades e conceitos oriundos desses troncos de sabedoria na formação discente, que potencialmente serão relevantes para à prática docente na educação básica e na atuação da cidadania como *práxis* emancipatória. Por meio da oferta desse repertório crítico aos pressupostos da modernidade, seja por meio das vozes africanas e afrodiaspóricas, seja pelas respostas desenvolvidas na América Latina, de forma geral, avançamos na construção de um paradigma outro, como destaca Walsh (2017), que não somente confronta e desnuda a arquitetura da matriz colonial do poder, como avança nas insurgências críticas que modificam as subjetividades, as identidades, à própria política cultural e nos convidam a reaprender a pensar.

Anexos:

Anexo 1: Fluxograma Curricular da Licenciatura em Filosofia -UEFS

FLUXOGRAMA DE INTEGRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA



Apêndice 1:

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DISCENTES DA DISCIPLINA CHF: 540- FILOSOFIA AFRICANA

– DADOS PESSOAIS

Gênero: _____ Etnia: _____ Idade: _____

II – DADOS DA FORMAÇÃO:

2.1. Universidade que estuda: _____

2.2. Curso: _____

2.3. Semestre: _____

1. Você acredita que o estudo da Filosofia Africana contribuiu para uma visão crítica sobre o eurocentrismo presente na história da filosofia?

Sim ()

Não ()

2. Você considera importante o estudo desta disciplina para sua formação? Por quê?

3. Você já havia tido contato com os temas, autorxs e discussões promovidas na disciplina?

Sim ()

Não ()

4. Como você pode resumir sua experiência nessa disciplina?

Formação do professor(a) de filosofia: aspectos críticos ao eurocentrismo do currículo

DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: A colonialidade do saber na formação docente de filosofia: cenários, experiências e desobediências epistêmicas

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Francis Mary Soares Correia da Rosa
Cargo/Função: Doutoranda/ professora.

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A colonialidade do saber na formação docente de filosofia: cenários, experiências e desobediências epistêmicas de responsabilidade da pesquisadora Sueli Motta, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo elaborar uma visão crítica amparada nas Epistemologias do Sul sobre o currículo da formação de professores de filosofia no Brasil, partindo da hipótese que tal formação se apresenta como fundamentalmente eurocentrada. Tendo como fundo maior esse objetivo, buscamos estabelecer uma análise de como a colonialidade do saber atua no processo de formação de professores no curso de Licenciatura em Filosofia da UESF- Universidade Estadual de Feira de Santana. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios relacionados à produção intelectual referencial sobre o processo de formação do professor -filósofo (a) no Brasil, lançando esclarecimentos sobre silêncios e lacunas na formação dos jovens da educação básica. Caso aceite, o Senhor(a) será convidado a responder uma questionário estruturado on-line, todos os procedimentos serão à distância, diante das medidas sanitárias em enfrentamento ao COVID-19 pela aluna Francis Mary Soares Correia da Rosa do curso de pós-graduação em Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Devido a coleta de informações o senhor poderá ter riscos à sua integridade emocional ao revelar pensamentos e sentimentos, revitimizar e perder o autocontrole; invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, nunca revelados; disponibilidade de tempo do participante e possíveis riscos relacionados à gravação de suas respostas no formulário. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora no e-mail: francis.uesf@gmail.com. O Sr ou Sr^a caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde

consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob número de parecer: 38036720.7.0000.0057 em 04/11/2020 consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

professorafrancismary@gmail.com [Alternar conta](#)

***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

Você concorda em participar dessa pesquisa? *

Sim

Não

Prefiro não responder.

Se sim, você concorda com TCLE acima? *

Sim

Não

Prefiro não responder

Caso concorde, confirme que tem ciência dos possíveis riscos relacionados à pesquisa: à sua integridade emocional ao revelar pensamentos e sentimentos, revitimizar e perder o autocontrole; invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, nunca revelados; disponibilidade de tempo do participante e possíveis riscos relacionados à gravação de suas respostas no formulário. *

sim

Não

prefiro não responder

Caso concorde, você receberá uma cópia desse TCLE em seu e-mail. Você deverá salvá-lo para sua proteção. Qual o seu e-mail? *

Sua resposta

Nome Completo *

Sua resposta

Em qual universidade você cursa o "Licenciamento em Filosofia"? *

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

prefiro não responder

Outro:

Quantos semestres você já cursou? *

Entre 1 e 3 semestres

Entre 4 e 6 semestres

Entre 6 e 8 semestres

Acima de 8 semestres

Sou graduado

Prefiro não responder

No currículo de sua universidade existe ou existiu alguma disciplina optativa fora do eixo eurocêntrico e norte-americano? *

Sim

Não

Prefiro não responder

Se sim à pergunta anterior, qual o nome da disciplina?

Sua resposta

Qual a importância da presença de disciplinas que discutem a contribuição filosófica dos povos fora do eixo eurocêntrico e norte-americano? *

Sua resposta

Nas disciplinas sobre História da Filosofia (antiga até Contemporaneidade) estudou algo relacionado ao contexto e produção filosófica sul-americana, africana ou asiática? *

Sim

Não

prefiro não responder

Se marcou "sim", na pergunta anterior, quais os temas estudados?

Sua resposta

De acordo com sua concepção, você considera que sua formação curricular, está intimamente relacionada aos aspectos das práticas filosóficas da América Latina, ou do Brasil, de forma geral? *

sim

Não

Prefiro não responder

Você considera que a estrutura curricular de seu curso lhe ofereceu formação sólida em relação ao atendimento do disposto nas Leis 10.639/03 e 11.645/08? (versam sobre a obrigatoriedade de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígenas na educação básica e superior.) *

Sim

não

Prefiro não responder

Você considera existir uma filosofia fora do circuito europeu e norte-americano? *

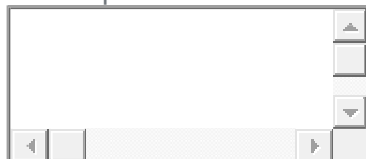
sim

não

Prefiro não responder

Em acordo com sua resposta à pergunta anterior, pode elaborar uma justificativa para sua resposta.

Sua resposta

A interface de uma caixa de texto para resposta, com o rótulo "Sua resposta" acima. A caixa de texto é vazia e possui botões de navegação (setas) em sua borda inferior e direita.

Em relação ao projeto pedagógico do curso de licenciatura em filosofia de sua universidade e as temáticas relacionadas aos aspectos das Filosofias afrodescendentes, afrodiáspóricas (Brasileira) e indígenas, qual alternativa mais se aproxima do seu grau de contentamento? *

Estou plenamente satisfeito

Estou parcialmente satisfeito

Sou indiferente

Estou totalmente insatisfeito

Prefiro não responder

Sobre a questão anterior, gostaria de tecer algumas considerações? (Caso não deseje, deixe em branco)

Sua resposta



Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Apêndice 3

Roteiro semiestruturado de entrevista docente:

1. Fale sobre sua formação acadêmica.
2. Quais suas motivações para ministrar essa disciplina?
3. Qual as motivações e objetivos nas escolhas bibliográficas do programa da disciplina?

Referências:

- Aleluia, José Roberto Sanabria de. **A invenção do filósofo ilustrado: notas arqueogeneológicas sobre o ensino da filosofia no Brasil**. *Coleção PROPG Digital (UNESP)*, 2014a.
- _____. O ensino da filosofia no Brasil: uma arqueogeneologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 2014b
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES, Dalton José. A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas-. v. 17i2. 177187. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 2, p. 177-187, 2010.
- ALVES, Dalton Jose. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Filosofia: o papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2005.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Da ética do diálogo à resposta ética a alteridade—por uma educação inter-humana. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, 2011.
- ANDRADE, Érico. A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 58, n. 137, p. 291-309, Aug. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2017000200291&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de julho de 2019.
- ANDRADE, R. H. R. de. Jean Maugüé: o discreto charme do precursor da filosofia universitária brasileira. **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas**, 13-36. 2017.
- ANDRADE, Megue Magalhães de. **Corpos à margem e o ethos filosófico: para pensar gênero e a filosofia**. 2018. 121 f., il. Dissertação (Mestrado em Metafísica) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018
- ANFOPE. **Boletim da Anfope** - Ano VI - No. 12 - Junho de 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/indice/boletim12.htm>. Acesso em: 12 de junho de 2021.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. *Perspectiva*, 2004, p. 497-524.
- ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar: uma antropologia comprometida com la vida**. Quito, Ecuador; Abya Yala, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição, Editora Vozes Limitada, 2013.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. IN.: Nascimento, Elisa Larkin. (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, 93-110.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, 2013, 11: 89-117.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. **Dados**, 2017, 60.2: 505-540.
- BANKOLE, Katherine. Mulheres africanas nos Estados Unidos. IN.: Nascimento, Elisa Larkin. (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BETANCOURT, Raúl F. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. Editora Unisinos, 1994.

_____. Pressupostos, limites e alcances da Filosofia Intercultural. In: Antonio _____ . **La interculturalidad a prueba**. Mainz, 2006.

_____. **Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural**. Wissenschaftsverlag Mainz, 2004.

_____. **Transformación intercultural de la filosofía**, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001.

_____. **Supuestos filosóficos del diálogo intercultural**. *Utopía y praxis latinoamericana*, 1998, 5: 51-64.

_____. **Lo intercultural: el problema de su definición**. Pasos, v. 103, p. 1-3, 2002.

BORSANI, M. Reconstrucciones Metodológicas y / o Metodologías a posteriori. **Astrolabio**, [S.l.], n. 13, dic. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/9028> >. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional De Educação; Câmara De Educação Básica. Resolução N° 4, De 16 De Agosto De 2006, **Ministério da Educação, Brasília, 2006**.

BRASIL, Lei de Diretrizes; DE DIRETRIZES, Lei. Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394. **Ministério da Educação, Brasília, 1996**.

BRASIL. Decreto n.º 6.283, de 25 de jan. 1934. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<http://leginf.uspnet.usp.br/criacao/decreto6283.htm>>. Acesso em: 20 maio. 2021.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO. **Ministério da Educação, Brasília, 2002**.

Benetti, C. C., Tomazetti, E. M., & da Silva Gallina, S. F. (2017). Entrevista com Wanderson Flor do Nascimento. **Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo**, 2017.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABRERA, Julio. Pensar insurgente: Acerca da inconstância de um filosofar selvagem. **Problemata: Revista Internacional de Filosofía**, 2015, 6.1: 5-47.

CABRERA, Julio. O estudante de filosofia como “vítima acadêmica”: uma reflexão sobre razão vitimária desde Enrique Dussel e Paulo Carbonari. Apresentação na. In: Mesa Redonda: Filosofia no Brasil: a história da próxima década. IV **Congresso de Filosofia de Libertação**. 2016.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, 2014, p. 1061-1076.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. IN: WALSH, Catherine, et al. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS**, 2, 2000, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Tese Doutoral.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. *Filosofia e formação*. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

CARVALHO, José Mauricio de. A moral católica no período colonial e seu impacto na tradição luso-brasileira. IN.: **Revista Estudos Filosóficos**. nº 7/2011

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2. grau**. Ed. Autores Associados, 1985.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, 2007, p. 9-23.

CEE-FILO. **Diretrizes Curriculares Aos Cursos De Graduação Em Filosofia**, MEC-SESu, 1999.

CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2009.

CHALMERS, Alan Francis; Trad.: FIKER, Raul. **O que é ciência afinal?**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

CODINA, Pedro Luis Sotolongo; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **La revolución contemporánea del saber y la complejidad social**. Clacso, 2006.

GUATTARI, Felix; DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Editora 34, 2012.

Dantas, Luis Thiago. “‘OH Meu Corpo Faz De Mim Um Ser Que Questiona’: o Relato De Uma Pesquisa De Filosofia Africana No Brasil.” **Problemata - Revista Internacional De Filosofia**, 2019.

DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra-Portugal: Edições Almedina, 2009.p. 283-335.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, 2016.

DONQUENE, Jorge Baptista Minez ; TOMO, Antonio Xavier: A violência do colonizador: reforma da Mente nativa IN: **FILOSOFIA AFRICANA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS**: Ed. Bagai, 2020.

EZE, Emmanuel Chukwudi. The color of reason: The idea of “race” in Kant’s anthropology. IN: **African philosophy: An anthology**. 1998.

GÓMEZ, Santiago Castro.; Eduardo Mendieta, editores. *Teorías sin disciplina* (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate). México: Miguel Ángel Porrúa, 1998. Disponível em: <https://ensayistas.org/critica/teoria/castro/manifiesto.htm> Acesso em: 27 de agosto de 2020.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

DELUMEAU, Jean; **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. Trad.; Maria Lucia Machado. Editora Companhia das Letras, 2009.

Domingues, José Maurício. (2011). Modernização global, “colonialidade” e uma sociologia crítica para a América Latina contemporânea: um debate com Walter Mignolo. In: **Teoria Crítica e (semi)periferia**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2011.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula rasa**, 2003, 1: 51-86.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

FÁVERO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, 2004.

FOÉ, Nkolo. A Questão Negra no Mundo Moderno. IN.: **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, Ano IV, Nº 8, dezembro/ 2011, p. 59-82.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga; **São Paulo: Loyola**, 2013.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas* (Salma T Muchail, Trad.). 2007.

FOUCAULT, Michel; Trad. RAMALHETE, Raquel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Vozes, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvia. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, 2012.

GALLO, Sílvia; ASPIS, Renata. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, 2010.

GALLO, Sílvia; KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. IN: **Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes**, p. 174-196, 2000.

GEORGE, E. Interculturality: Some Philosophical Musings. IN: **What is intercultural philosophy? Cultural heritage and contemporary change. Series I, Culture and values ; Volume 44**, 2014.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOODY, Jack. **O Roubo da História**. 1.ed., 2ª reimpressão. Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva. São Paulo: Contexto, 2008

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GROSZ, Elizabeth. *Corpos reconfigurados. cadernos pagu*, 2000.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, 2007, 59.2: 32-35.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós- coloniais. IN.: SANTOS, Boaventura de Souza. MENEZES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora**; tradução: A. Resende, 2. Ed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HEGEL, F. **Propedêutica Filosófica**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1989, 385p.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. IN: **Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes**, p. 17-33, 2000.

- KANT, Immanuel et al. “Anúncio do Programa do Semestre de Inverno de 1765-1766” In.: *Theoretical Philosophy, 1755-1770*. Trad. de David Walford e Ralf Mörber, Cambridge University Press, 1995. Disponível em < <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/3946074>> Acesso em: 20 de março de 2019.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. **Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian**, 1985.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: **Textos Seletos**. 2. ed. Petrópolis: 1985. p 100-117.
- KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime-Ensaio sobre as doenças mentais**. **Leya, 2018**.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 2006.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2015.
- LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- LEONIDIO, Adalmir. Em torno das origens: Leroy-Beaulieu e o pensamento social brasileiro. **Estudos sociedade e agricultura**, n. 13-15, 1999.
- Loureiro, Maria Dulcinéa da Silva. *A institucionalização e profissionalização da formação em filosofia em universidades do Nordeste*. Tese. Universidade de São Paulo, 2008.
- LUGONES, M. Heterossexualismo e o Sistema Colonial / Moderno de Gênero. **Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy** , 22 (1), 2007. p. 186–219.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, 2014, p. 935-952.
- KÊHÍRI, Tõrãmũ; PÃRÕKUMU, Umusí. **Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhiripõrã**. FOIRN-Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; UNIRT-União das Nações Indígenas do Rio Tiquié, 1980.
- MAUGÛÉ, Jean. *O ensino de Filosofia: suas diretrizes*. **Kriterion- Revista Brasileira de Filosofia**, 1955.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.
- _____. *Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares*. **Currículo sem fronteiras**, 2013: 427-435.
- MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. *Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”*: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. **Reunião anual da anped**, 2012.
- MARTINS, Angela Maria Souza. *A filosofia acadêmica: estudo histórico-crítico do ensino de filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. FGV. PhD Thesis. 1985.
- MARTINS, Angela Maria Souza. *Análise Histórica da Graduação de Filosofia na Faculdade Nacional de Filosofia, na década de 1960*. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2008.

- MARTIN ALCOFF, Linda. Is the feminist critique of reason rational. *Philosophic Exchange*, 1996.
- MARTINS, Rubens de Oliveira. Permanência e movimento: um olhar sobre o processo de construção das diretrizes curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC. TESE de DOUTORADO, UNB, 2004.
- MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas, Editora da Unicamp, 2010.
- Mall, Ram Adhar. "Intercultural philosophy: A conceptual clarification." (2014). **Confluence: Online Journal of World Philosophies, 2014**.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. IN: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Thinking through the decolonial turn: Post-continental interventions in theory, philosophy, and critique—An introduction. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 2011, 1.2.
- MATOS, Junot. **A formação pedagógica dos professores de filosofia. Um debate, muitas vozes**. Edições Loyola, 2013.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. - São Paulo: n-1 edições, 2018. 320 p.
- MBEMBE, Achille. Políticas da inimizade. **Lisboa: Antígona**, 2017.
- _____. Necropolítica. IN: **arte e ensaios**, 2(32). 2017. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.
- MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010.
- MEC. Secretaria de Ensino Superior. Comissão de Especialistas de Ensino Superior em Filosofia. **Descrição Da Situação Da Área, Padrões De Qualidade e Roteiro De Avaliação Para Fins De Autorização De Projetos De Cursos De Graduação Em Filosofia.**, 1999.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.
- Mignolo, W. D. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural studies*, 2007, 21(2-3), 449-514.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2017, 32.94: 1-17.
- MILLS, Charles W. O contrato de dominação. **Meritum, revista de Direito da Universidade FUMEC**, v. 8, n. 2, 2013.
- MOORE, Carlos W. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Mazza, 2007.
- Moraes, M. Filosofia, ética e política de origem africana egípcia. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, 10, 2019, p. 216-237.
- MOREIRA, Fernando de Sá. "Racismo acadêmico e Estudos filosóficos Negros." **Ensaio Filosóficos: Volume 21 – Julho/2020**.

- _____. Estudos filosóficos sobre o negro no Brasil. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, 2019.
- NASCIMENTO, Christian Lindberg L. do. A área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia: um estudo preliminar, **COLUNA ANPOF**, 2020. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/2813-a-area-ensino-de-filosofia-nos-cursos-de-licenciatura-em-filosofia-um-estudo-preliminar-1> Acesso em: 17 de julho de 2021.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise Maria. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais: a colonialidade e a educação. **Revista Resafe**, 2010.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Pallas, 2014.
- _____. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Revista Griot** (UFRB), 2011.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In. **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, A.(org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Revolução de 1930: uma bibliografia comentada. **BIB: o que se deve ler em ciências sociais no Brasil**, v. 1, p. 95, 1986.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: Oyèwùmí, Oyèrónké. *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series*, 2004, 1: 1-8.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Bogotá: Editorial en la Frontera, 2017.
- PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 2002.
- PAIM, Antônio. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979, 2ª. ed., São Paulo: Convívio, 1981.
- PAIM, Ana Verena Freitas. A reexistência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores. IN.: MACEDO, R. S [et al]. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- PACHECO, Juliana. **Filósofas: a presença das Mulheres na Filosofia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.
- PEREIRA, Valmir. A filosofia africana como caminho multiepistemológico na academia branca. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, 2019, p.346-360.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO**, 2005.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em revista**, 2001, 13-27.
- RAMOSE, Magobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: **Ensaio Filosóficos, Volume IV**, outubro de 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica Editora, 2011.

- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Patrística e Escolástica**: volume II. Paulus, 2003.
- _____. **História da filosofia: do humanismo a Descartes**. Paulus, 2004.
- ROCHA, Ronai Pires da. Ensino de Filosofia e Currículo. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Editora Autores Associados Ltda., 2009.
- RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala e aula: teoria e prática para o ensino médio**. Autores Associados, 2009.
- RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. La historia del pensamiento filosófico brasileño (siglo XX): Problemas y corrientes. **Revista interamericana de bibliografía: Review of interamerican bibliography**, 1993, 43.1: 45-62.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. **Petrópolis: vozes**, v. 268, 1984.
- ROSA, Francis M. **Tekoá - Por um devir-onça na literatura indígena**. 1. ed. Düsseldorf: Novas Edições Acadêmicas, 2017. v. 1. 100p
- ROSA, Francis Mary Soares Correia; QUINTINO, Oberdan. O conceito de performance na personagem Olívia Evans em Boyhood. **Revista do NESEF**, 2018.
- ROSA, Francis Mary; MOTA, Sueli. Pressupostos para um ensino de filosofia intercultural a partir de Raúl F. Betancourt IN: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa. **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**, EduUFBA, 2019
- ROSA, Graziela Rinaldi da; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. “*Simone De Beauvoir: Uma Filósofa Feminista*” IN: PACHECO, Juliana. **Filósofas: a presença das Mulheres na Filosofia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula Editorial, 2019.
- SANTANA, Jorge Nery. A Filosofia Africana nos Currículos de Formação de Professores na Bahia. **Anais do Congresso Brasileiro De Filosofia Da Libertação E Encontro Internacional De Filosofia Africana**, Salvador, 2019.
- SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, Yvisson Gomes dos. A disciplina de filosofia no brasil desde os jesuítas até a LDB nº 9394/96: perspectivas históricas. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 27: nov/2016-abr/2017, p. 186-200.
- SANTOS, Luciano Costa. “Filosofia da Libertação como Libertação da Filosofia: alteridade e Insurgência Popular em Enrique Dussel” IN.: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa. (org). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**, EduUFBA, 2019
- SEGATO, Rita Laura. Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**, 2014.
- SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces**, 2012.
- SHOHAT, Ella. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 23, p. 11-54, Dec. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

83332004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 março de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000200002>.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. Editora Cosac Naify, 2006.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência**. Bauru: Edusc, 2001.

SIDEKUM. (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003 - 464p. (Coleção Ciências Sociais)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica.2015.

SILVEIRA, Renato. **Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental**. Afro-Ásia, 1999, Salvador: Ed. UFBA, n.23, p.87-144. Acesso em: 25 de junho de 2019. Disponível em:<<http://nnn.redalyc.org/articulo.oa?id=77002304>>

SILVEIRA, Renê José Trentin. Apresentação. **Pro-Posições**, Campinas , v. 21, n. 1, p. 15-30, Apr. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 04 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000100002>.

SOUZA, S.F. **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: Um estudo em duas. Universidades Públicas de Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2017

SILVEIRA, Rêne José Trentin. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.

STRAUSS, Levi. Raça e história. **Antropologia estrutural**, 1952.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Filosofia da educação e formação de professores em algumas universidades brasileiras entre os anos 40 e os anos 60. **Perspectiva**, 2001, 19.2: 443-467.

TOMAZETTI, Elisete M.; BENETTI, Cláudia Cisiane. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, 2012,

TYSON, Sarah. From the exclusion of women to the transformation of philosophy: Reclamation and its possibilities. **Metaphilosophy**, 2014.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O que é isto -o PROF-FILO? **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, vol. 28, 2019, p. 76-107.

VERRAN, H. **Science and African Logic**. Chicago: University of Chicago Press, 2001. 277p.

WYNTER, Sylvia. Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. **CR: The new centennial review**, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003.