

LEI Nº 10.639/2003: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA.

LAW Nº 10.639/2003: AN ANALYSIS ON PHILOSOPHY TEACHING IN THE NEW SÃO PAULO CURRICULUM.

LEY Nº 10.639/2003: UN ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NUEVO CURRÍCULO DE SÃO PAULO.

Marina Borges Seemann¹
Samon Noyama²

RESUMO

Em um contexto em que a produção de saberes emancipatórios é afetada pela construção de um currículo com bases ideológicas neoliberais, cumpre verificar a validade, vigência e eficácia da legislação antirracista na área da educação, visando discutir as transformações curriculares na educação básica e a inserção de metodologias afroperspectivistas no currículo de Filosofia pós-reforma da educação. Ao reconhecer que ainda estamos trabalhando para consolidar o ensino de Filosofia como área de conhecimento e campo de pesquisa, e que os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 ainda alimentam o debate nacional, o presente artigo analisa o ensino de Filosofia do novo Currículo Paulista e a legislação responsável pela sua implementação, objetivando apontar se nos conteúdos presentes nas habilidades e competências do atual currículo, ou nos itinerários formativos, há o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, uma legislação antirracista do ordenamento jurídico brasileiro, que estabelece o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira em todo o âmbito curricular nacional.

Palavras-chave: lei 10.639; ensino de filosofia; currículo paulista; educação.

ABSTRACT

In a context in which the production of emancipatory knowledge is affected by the construction of a curriculum with neoliberal ideological bases, it is necessary to verify the validity, force and effectiveness of anti-racist legislation in the field of education, aiming to discuss the curricular transformations in basic education and the insertion of afroperspectivist methodologies in the philosophy curriculum after the education reform. Recognizing that we are still working to consolidate the Philosophy teaching as an area of knowledge and a field of research, and that the consequences of Law nº 10.639/2003 are still fueling the national debate, this article analyzes the Philosophy teaching in the new São Paulo Curriculum and the legislation responsible for its implementation, aiming to point out whether the contents present in the skills and competences of the current curriculum, or in the training itineraries, comply with Law nº

¹ Mestranda em Filosofia no PROF-FILO UFABC, graduada em Filosofia e Direito pela Universidade São Judas Tadeu, professora de Filosofia da educação básica da Seduc-SP, marinabseemann@gmail.com.

² Doutor em Filosofia pela UFRJ e professor adjunto da UFABC, s.noyama@ufabc.edu.br.

10.639/2003, an anti-racist legislation of the Brazilian legal system, which establishes the study of African and Afro-Brazilian history and culture throughout the national curriculum.

Keywords: law 10.639; philosophy teaching; São Paulo curriculum; education.

RESUMEN

En un contexto en que la producción de saberes emancipatorios se ve afectada por la construcción de un currículo con bases ideológicas neoliberales, es necesario verificar la vigencia, eficacia y efectividad de la legislación antirracista en el área de la educación, con el objetivo de discutir transformaciones curriculares en la educación básica y la inserción de metodologías afroperspectivistas en el currículo de filosofía tras la reforma educativa. Reconociendo que todavía estamos trabajando para consolidar la enseñanza de la Filosofía como un área de conocimiento y un campo de investigación, y que las consecuencias de la Ley n° 10.639/2003 todavía alimentan el debate nacional, este artículo analiza la enseñanza de la Filosofía en el nuevo Currículo de São Paulo y la legislación responsable de su implementación, con el objetivo de señalar si en los contenidos presentes en las habilidades y competencias del currículo actual, o en los itinerarios de formación, hay conformidad con la Ley n° 10.639/2003, un anti -Legislación racista del ordenamiento jurídico brasileño, que establece el estudio de la historia y la cultura africana y afrobrasileña en todo el currículo nacional.

Palabras clave: ley 10.639; enseñanza de la filosofía; currículo de São Paulo; educación.

INTRODUÇÃO:

Se entendermos a Filosofia pela pluriversalidade que ela comporta, podemos reconhecer a polirracionalidade como o modelo de racionalidade mais adequado à realidade que vem se configurando no campo da Filosofia nas últimas décadas. Assim, todos os saberes que emergem do ser humano, de diferentes contextos culturais, podem e devem ser considerados quando o assunto for a constituição de formas e conteúdos de pensamento de caráter filosófico. Nesse sentido, não há uma única forma de produzir Filosofia, não há uma forma superior ou inferior de produzi-la. Há de se considerar, portanto, que as filosofias de diferentes povos e culturas se complementam na produção de saberes.

A humanidade traz em sua construção histórica a diversidade, principalmente em relação às suas formas de perceber, de se relacionar e explicar o mundo. Seja qual for a perspectiva, ela se reduz a apenas um fragmento da realidade. Sendo assim, não é apropriado que a Filosofia, mesmo que institucionalizada pelo modelo ocidental, conceda a um fragmento da realidade o status de universal e exclua outras perspectivas. Negar a Filosofia Africana por não corresponder ao perfil eurocêntrico é, entre outras coisas, uma conduta de racismo epistêmico. O que deve ser rechaçado.

A Filosofia está intrinsecamente ligada ao ensino de Filosofia. No Brasil, o ensino de Filosofia é inserido através dos jesuítas, que estavam em cumplicidade com o projeto civilizatório. Diferente dos povos indígenas que inicialmente puderam ter acesso a essa educação, com o propósito de empregar uma violenta assimilação cultural, aos negros foi negado tal direito e, por isso, ao longo da história do Brasil, a educação do negro foi vilipendiada pelo próprio sistema legal do país, que através da legislação criou e/ou reforçou os mecanismos de exclusão do negro. Ainda assim, o compartilhamento de saberes, ou seja, o acesso à educação, sempre esteve presente na luta do negro.

A Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo o âmbito curricular nacional, é considerada um marco simbólico e político da luta do movimento negro organizado. Sua promulgação é o resultado de articulações empreendidas desde a década de 1970 e, portanto, é uma conquista coletiva. Diante disso, após 20 anos de sua aprovação, é pertinente verificar quais efeitos essa lei produziu.

Com a reforma da educação, empreendida pela Lei nº 13.415/2017, se abriu a possibilidade de pensar ou repensar o ensino de Filosofia com a implantação do novo Currículo Paulista. Em 2021, o material didático exclusivo da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, resultado do novo currículo, passou a ser implementado na rede. Nossos estudos se dedicam a analisar se o ensino de Filosofia, através desse material didático, recepciona a Lei nº 10.639/2003. Ou seja, se estão incluídos no novo currículo as metodologias e conteúdos afroperspectivistas.

O CONTEXTO DA PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Nos processos de dominação entre os povos foi empregado demasiado esforço para reduzir homens e mulheres negras a seres primitivos, sem conhecimento e sem história. No texto “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, Mariléia dos Santos Cruz nos diz que a educação do negro, por não servir aos interesses do pós-abolicionismo, foi negligenciada, ficando comprometidas as fontes históricas sobre esse tema diante do decurso do tempo. Por isso, a história da educação do negro encontra uma carência específica por conta da destruição de registros históricos ou mesmo por conta do processo de construção de uma narrativa histórica que afirmasse a subjugação do negro.

Mariléia dos Santos Cruz aponta, ainda, que os estudos sobre a educação do negro e sobre as relações raciais nas escolas brasileiras tem ocorrido desde o final dos anos 1970, contudo, as produções acadêmicas são escassas em relação a períodos históricos mais remotos, o que leva a uma invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação quando se trata de períodos mais antigos (2005, p. 26).

Ainda na questão das fontes históricas comprometidas, sabemos que a educação do negro foi vilipendiada pelo próprio sistema legal do país, que colocava como requisito para o acesso do negro à educação, a necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre e, mesmo diante do cumprimento de tais requisitos, não havia condições materiais para o exercício pleno do direito à educação (CRUZ, 2005, p. 27). Tanto durante o período do Império, quanto nos primeiros anos da República, o Estado brasileiro criou uma série de mecanismos para excluir o negro dos processos de escolarização. Contudo, mesmo sem atender as exigências oficiais após a abolição, Mariléia dos Santos Cruz defendeu que os negros já se aproximavam do saber escolar, ao afirmar que:

Embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (2005, p. 27).

Cumprindo indicar que antes mesmo da abolição, há registros da criação de algumas escolas informais para negros, como a Escola Perseverança, do Professor Antônio Cesarino, em Campinas (1860); a Escola de Pretextato, no Rio de Janeiro (1853); ou como a escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados (por volta de 1830). Isso mostra que mesmo durante o Império os negros já lutavam para ter acesso aos saberes escolares. Contudo, apenas a partir da segunda metade do século XIX, há maior evidência da participação dos negros em processos de escolarização (CRUZ, 2005, p. 26). Com o Decreto nº 7031-A de 1878, foi permitido que homens negros, livres ou libertos, ingressassem em cursos noturnos de instrução de 1º grau. Ocorre que a medida se tratava de um grupo restrito e não ampliou significativamente o acesso dos negros a escolarização.

A partir do final do século XIX, a imprensa negra juntamente com a efervescência abolicionista passou a subsidiar a luta dos negros pela ampliação do acesso à educação. O movimento da imprensa literária brasileira foi fundamental para registrar e criticar publicamente as segregações sofridas, o que abriu caminhos para os movimentos sociais organizados que surgiram no século XX (COSTA, 2023, p. 157).

No século XX, os negros passaram a se articular de modo mais efetivo, visando assegurar a igualdade de direitos e participação política. Nesse período, em 1931, surge a Frente Negra Brasileira sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos, que articulou cursos de alfabetização, oficinas de costura, palestras, seminários e festivais. Cumpre destacar a fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, e seu papel fundamental na utilização do teatro como recurso pedagógico. Abdias Nascimento promoveu diversas ações voltadas a alfabetização, informação e formação de atores, com a sua visão crítica sobre o racismo, se colocou a reabilitar a dignidade e identidade do negro por meio da educação, arte e cultura. (GONZALES, 1982, p. 24). Assim como as artes, a imprensa negra também ganhou grande impulso. Vale citar: O Menelik (1915), Clarim da Alvorada (1924), Alvorada (1945), O Novo Horizonte (1946), Revista Senzala (1946), o União (1947), Redenção (1950), A Voz da Negritude (1952), Notícias do Ébano (1957), O Mutirão (1958) e o Níger (1960) (COSTA, 2023, p. 157).

Paralelamente, outros grupos procuravam se posicionar na luta antirracista buscando a aprovação de legislações antidiscriminatórias, a exemplo: o Grêmio Literário Cruz e Souza (1943), Associação do Negro Brasileiro (1945), Conselho Nacional das Mulheres Negras (1950), Associação José do Patrocínio (1951), Frente Negra Trabalhista (1954) e Associação Cultural do Negro (1954) (COSTA, 2023, p. 158).

As referidas ações possibilitaram que o movimento negro, em suas diferentes dimensões sociais, se colocasse a discutir através de suas lideranças a aprovação de legislações antirracistas, sendo a Lei nº 1.390/1951, intitulada Lei Afonso Arinos, a primeira a ser aprovada pelo Congresso Nacional. Com a instauração da ditadura militar pelo golpe de 1964, houve grande repressão política, o que restringiu as ações dos movimentos sociais com o objetivo de desarticulá-los. Isso desmobilizou as lideranças negras e lançou o movimento negro na semiclandestinidadade. Nesse período, a jovem

intelectualidade negra acabou se atentando as lutas pelos direitos civis norte-americana e pelas guerras de libertação dos países africanos (GONZALES, 1982, p. 30).

Com a reorganização política dos anos 1970, o teatro negro é retomado pelo Centro de Cultura e Arte Negra - CECAN (1972) e durante esse período também surgem alguns movimentos em resposta aos mecanismos de exclusão, a saber: Grupo Palmares (1971), Movimento Soul - Black Rio (início dos anos 1970), Instituto de Pesquisa das Culturas Negras - IPCN (1976), Movimento Negro Unificado - MNU (1978), Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial - MUCDR (1978) (COSTA, 2023, p. 158). Ainda sobre esse período, na esfera da imprensa negra surgem os seguintes jornais: *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), *Biluga* (1974), *Nagô* (1975), *SINBA* (1977), *Tiçã* (1977), *Jornegro* (1978), *O Saci* (1978), *Abertura* (1978), *Vissungo* (1979), *Pixaim* (1979), *Quilombo* (1980), *Nêgo* (1981), *Africus* (1982) e *Nizinga* (1984) (COSTA, 2023, p. 158).

É possível notar que o movimento negro organizado se utilizou de várias estratégias para transmitir suas pautas, visando alcançar o fortalecimento do seu poder político. A organização e abertura ao diálogo entre as ramificações do movimento possibilitou a participação das lideranças negras em seminários, congressos, simpósios, conferências e palestras, nacionais e até mesmo internacionais. Diante disso, o movimento organizado conseguiu visibilidade no âmbito nacional, ganhando também a atenção da imprensa hegemônica (GONZALES, 1982, p. 61).

Cumprido, ainda, ressaltar as ações que alteraram as celebrações do dia 13 de maio para uma data que corresponde as discussões e reflexões sobre a abolição da escravatura. Iniciativa que possibilitou instituir o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em referência ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, como uma data de celebração para o MNU, embora essa data só tenha sido oficializada posteriormente (COSTA, 2023, p. 158).

Após o fim da ditadura militar, foi convocada uma nova Assembleia Nacional Constituinte, que resultaria na Constituição Federal de 1988, a chamada constituição cidadã. É importante pontuar que os antigos textos constitucionais e a legislação infraconstitucional reforçavam medidas de exclusão do negro, mas esse cenário foi se modificando através da luta pela igualdade de direitos e por grande pressão política.

Resultando no texto constitucional de 1967, que trouxe mudanças significativas em relação aos direitos da população negra.

Ainda que a Constituição Federal de 1967 tenha inscrito que todos são iguais perante a lei, Fábio Borges-Rosário, em *A desconstrução do ensino de filosofia e a legislação antirracista*, afirma que

[...] é somente na constituição cidadã, cem anos após a Abolição, que a nação incluiu entre seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa – humana – e como objetivo construir uma sociedade livre, justa e solidária sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A mudança entre a carta de 1967 e a de 1988 é notória e performativa para a população negra (2020, p. 172).

A carta magna de 1988 reconhece em seu texto que preconceitos regem as relações em nosso país e se compromete em construir novas relações, ainda que tal empreitada esteja distante. Contudo, os valores supremos que regem e fundamentam o Estado Democrático de Direito enunciaram um horizonte de possibilidades, em outras palavras, a constituição cidadã abriu caminhos para outros performativo-jurídicos, como a Lei 10.639/2003 (ROSÁRIO, 2020, p. 173).

A promulgação da constituição possibilitou o avanço das questões étnico-raciais no âmbito educacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 também permitiu a fundamentação de tais avanços. Outro marco importante para o fortalecimento de ações afirmativas para os negros na educação se deu na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001, em Durban, África do Sul. A conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e diante da participação da delegação brasileira, o movimento negro pode discutir estratégias para a implementação da Declaração e Plano de Ação de Durban no país.

Após a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pelo Governo Federal em 2003, é finalmente sancionada a Lei nº 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, modificando o artigo 26-A da LDB. A referida lei traz, ainda, em seu texto a inclusão do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar (BRASIL, 2003).

A Lei nº 10.639/2003 respalda que os conteúdos programáticos reescrevam a história do negro, já que as representações nos materiais didáticos, que não contemplavam os aspectos culturais, religiosos e diaspóricos do negro, estavam (e ainda estão) muito arraigados aos conteúdos escravistas (COSTA, 2023, p. 159). Esta lei se tornou um marco simbólico e político do movimento negro organizado, pois questiona o currículo oficial como uma forma de reparação às políticas de embranquecimento, ao mito da democracia racial e do racismo epistemológico que a educação brasileira reforçou por tantos séculos.

Faz-se necessário pontuar que a Lei nº 10.639/2003 é uma conquista do movimento negro organizado desde a década de 1970. Fruto de várias ações, ela é uma construção coletiva, razão pela qual deve ser cumprida pelas instituições educacionais diante de seu valor axiomático. É necessário pontuar, ainda, que cinco anos após a sua aprovação, a Lei nº 11.465/2008 foi sancionada alterando novamente o artigo 26-A da LDB para incluir o ensino de história e cultura indígena. Contudo, apenas o artigo 1º da Lei nº 10.639/2003 perdeu sua vigência. Permanece no ordenamento jurídico brasileiro o seu artigo 2º, que mantém o texto do artigo 79-B da LDB (BRASIL, 1996). E por uma questão de escolha política, nos referimos a Lei nº 10.639/2003 para tratar sobre o ensino de história e cultura africana e/ou afrodiáspórica. Considerando a Lei nº 11.465/2008 como referência para tratar do ensino dos povos indígenas.

A LEI Nº 10.639/2003 PARA (RE)PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA

Em resposta à pergunta o que é Filosofia?, dificilmente encontramos uma conclusão unívoca. Com frequência, captamos diferentes perspectivas que nos ajudam a formar subjetivamente o que entendemos por ela. Não obstante, esse entendimento pode sofrer alterações na medida em que estimulamos nosso contato com outras linhas filosóficas ou com novas formas de filosofar. São diversos os fatores que interpelam nosso entendimento sobre o que é Filosofia, contudo, esses diversos fatores convergem para o cânone europeu e seu modelo de racionalidade ocidental, visto que é esse o modelo formativo predominante nas universidades brasileiras.

A Europa se colocou como centro do mundo, se auto estabeleceu como a régua privilegiada para medir a validade do pensamento e, nesse sentido, o ensino de Filosofia baseado no eurocentrismo reproduz essa prática e passa a julgar conhecimentos que tem

ou não valor acadêmico. Diante disso, podemos considerar que as perspectivas de outros povos encontram resistência para serem alçadas como um pensamento genuíno. Assim, o entendimento de que a Filosofia tem apenas uma versão exclusivamente europeia é equivocado e, portanto, deve ser questionado e abandonado, pois tal entendimento deve ser analisado diante de uma geopolítica do conhecimento e como um dos reflexos do racismo.

Renato Noguera, no livro *O ensino de Filosofia e a lei 10.639*, traz uma reflexão sobre o ensino de Filosofia pouco explorada no Brasil até então, mas que hoje é a referência sobre esse tema. Para o autor, é possível fazer uma leitura crítica do cânone filosófico em termos geopolíticos. Ou seja, podemos analisar a Filosofia pelas disputas ideológicas e territoriais, como um elemento afetado pelas relações entre Estados que buscam “por hegemonia através da expansão em vários domínios, incluindo o cultural” e histórico (NOGUERA, 2014, p. 21). Podemos, portanto, entender que o expansionismo europeu, que redefiniu fronteiras e formatou países nos processos de colonização, interferiu no desenvolvimento da Filosofia, que não pode mais ser concebida como uma área do conhecimento neutra aos fenômenos sociais e imune as dinâmicas de manutenção de poder. Seja no expansionismo das civilizações clássicas, como no das civilizações modernas, os colonizadores procuraram meios de legitimação de seu poder e, para isso, reescreveram a história, produzindo uma política de esquecimento.

A Filosofia, embora possa contestar o poder dominante e ter a dúvida como uma de suas principais ferramentas, foi por muitos séculos produzida por homens habituados a manter e defender seus privilégios, o que justifica a ausência de questionamento sobre o nascimento da filosofia e seu caráter universal. Sabemos que conhecimento é um privilégio na medida em que “é um elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia” (NOGUERA, 2014, p. 23). Negar a sua produção por outros povos, não nos parece um equívoco, mas um ato deliberado, um projeto de mundo, um projeto de subordinação do mundo

Ao se lançar na empreitada de disputar e expandir territórios, a Europa se esforçou para colonizar não apenas a terra, o corpo e a mente dos povos que eles denominaram como incivilizados, mas também houve um grande esforço para colonizar a história desses povos. E um povo que se desliga de sua história, se desliga de sua

ancestralidade. Contudo, como afirma Katiúscia Ribeiro, o futuro é ancestral (RIBEIRO, 2020, n.p), é um religar-se com a nossa história. Portanto, um povo que não tem memória social, não tem identidade; um povo que acredita que sua história começou nos navios negreiros, torna-se mais dócil e capaz de ser subjogado. Diante disso, é necessário fazer um resgate cultural, no sentido de reconhecer a cultura como elemento epistemológico de um povo.

Podemos considerar que tanto a Filosofia quanto o ensino de Filosofia são atravessados pelas contradições intrínsecas do colonialismo e da colonialidade. E na medida em que os filósofos negam ou se abstêm de investigar sobre as contribuições de diferentes povos na criação e desenvolvimento da Filosofia, na medida em que reduzem “os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças ou pseudosaberes sempre lidos a partir da perspectiva eurocêntrica”, tais filósofos contribuem para a perpetuação do racismo epistêmico (NOGUERA, 2014, p. 27).

É evidente que esse projeto de colonização atrelado ao racismo antinegro promoveu uma desumanização radical dos povos africanos, que passaram a ser interpretados como seres zoomorfizados, sem alma, inferiores e incapazes de produzir conhecimento, ou seja, de produzir Filosofia. Segundo Renato Nogueira, racismo epistêmico, ou epistemicídio, compreende-se por um “conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que produzem cânones que deixam de fora o que não é de matriz europeia” (2019, p. 441), que passam a recusar “a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos, culturais que não sejam ocidentais” (2014, p. 27).

O racismo epistêmico indicaria, portanto, que um conhecimento baseado em uma perspectiva afrocentrada, fora da geopolítica do conhecimento construída pelo europeu, não tem validade. Ou seja, a Filosofia foi inundada por critérios ocidentais que garantem a “filosoficidade de um saber”. Todo conhecimento produzido fora desses critérios, seja o conteúdo ou, principalmente, por quem ele é produzido, não são considerados filosóficos. Diante disso, o modelo de Filosofia que não faz parte desse horizonte europeu não encontra espaço para florescer. Daí advém a necessidade de descolonizar a Filosofia e seu ensino.

Para Luiz Rufino, na obra *Vence Demanda*, em algumas situações é necessário desaprender e essa “desaprendizagem tem força política e poética quando assumida para enfrentar o cânone” (2021, p. 20), dessa forma, podemos destronar saberes que se

colocam como universais, mas que, na verdade, invisibiliza corpos e silencia vozes. Segundo Rufino, existe uma face da colonização que perpassa os meios de ensinar e, para ele, “a colonização não se faz sem que haja um plano de ensino”, sem que promova o “esquecimento de si”, para dar espaço a um ser submisso (2021, p. 22) e, nesse sentido, podemos indicar que a proposta de civilização dos povos considerados “bárbaros” estava carregada de segundas ou terceiras intenções:

A salvação da alma, tão apregoada na agenda colonial, nada mais é do que o modo mais profundo de intervenção nas esferas sensíveis da existência e na contratualização da permanente e inalterável condição de subordinação do colonizado em relação ao colonizador. (RUFINO, 2021, p. 22).

A colonização, para ele, é uma forma de violência e “tem múltiplas faces em uma só cara”. Diante disso, é necessário insurgir, se rebelar e confrontar as opressões, é necessário transgredir ao cânone, é necessário descolonizar corpos e permitir a produção de saberes neles contidos, é necessário confrontar a guerra colonial com uma força maior ainda, mas que não reproduza o *modus operandi* do colonizador (RUFINO, 2021, p. 22). E nessa proposta de descolonização faz-se pertinente questionar, como podemos descolonizar a Filosofia e seu ensino? Ora, trazendo novas perspectivas para a roda. Para isso, a visão pluriversal de mundo aparenta ser a mais indicada.

O modelo de racionalidade europeu, que é um modelo monorracional, se coloca como universal. Contudo, o conceito de universal é inadequado, é uma exclusão do outro, como afirma Magobe Ramose, no texto “Globalização e Ubuntu”:

[...] ‘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 a palavra *versus*. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado (RAMOSE, 2011, p. 10).

Ramose nos indica que o conceito de universal remete a um centro e uma periferia e, por isso, é necessário introduzir o conceito de pluriversalidade, que abrange as particularidades específicas na configuração dos saberes, o que desconstruiria essa classificação de saberes superiores, que estão ao centro, e inferiores, localizados nas periferias (RAMOSE, 2011, p. 10). Partindo desse entendimento, Renato Nogueira reflete a possibilidade de trabalhar com modelos diversos de racionalidade a partir dessa perspectiva:

[...] não podemos trabalhar com um modelo único de razão. Do ponto de vista ontológico reivindica o reconhecimento do ‘ser’ como pluriversal ao invés de universal. O pressuposto é de que existem vários universos simbólicos e culturais coexistindo e se interpelando mutuamente (NOGUERA, et al, 2019, p. 443).

Nesse sentido, se considerarmos a possibilidade de vários universos coexistindo, as diferentes áreas do conhecimento têm por dever ceder espaços a esses possíveis universos, ou seja, deve abrir caminhos para a pluriversalidade, para modelos de racionalidade divergentes do cânone europeu. Com esse raciocínio, Renato Nogueira nos aponta para uma perspectiva pluriversal da Filosofia, pois não podemos trabalhar com um único conceito de razão, devemos reconhecer o ser diante do pluriversalismo e polirracionalismo, já que existem vários universos, simbólicos e culturais que se interpelam. Ademais, a pluriversalidade é um modelo aberto, que inclui a própria universalidade e permite a presença de afroperspectivas. Nogueira considera, ainda, que “através da pluriversalidade, da polirracionalidade e do reconhecimento da humanidade de todos os povos”, todos os saberes que emergem “de contextos culturais específicos” podem ser validados (2019, p. 442).

Trazer a filosofia afroperspectivista e a afroperspectividade para a Filosofia e seu ensino caminha para uma desconstrução das desigualdades epistemológicas, possibilita tornar a Filosofia uma área do conhecimento mais fértil, já que cada civilização, cada cultura, cada etnia, cada indivíduo dotado de subjetividades, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento humano. A Filosofia deve ser concebida como pluriversal e, portanto, deve permitir que diferentes perspectivas deságuem no mar de seu ensino. Filosofia é coisa de todos os povos, é “uma atividade natural intrínseca ao ser humano” (NOGUERA, 2011, p. 17), o racismo epistêmico, promovido pelos colonizadores, nos fez esquecer isso.

A Filosofia ainda é impregnada de *helenófilos*, que pretendem continuar a reproduzir um racismo epistêmico e a exclusão de outras perspectivas no espaço acadêmico. Daí advém a necessidade de a Filosofia ser descolonizada, da necessidade de se compreender que seu ensino foi utilizado como método de dominação e doutrinação de corpos, que contribuiu para construir uma hegemonia de poder, mas que agora pode ser usada para reparar os reflexos da dominação colonialista, trazendo “memórias e sabedorias presentes antes mesmo da primeira sensação do acontecimento colonial” (RUFINO, 2021, p. 36).

Faz-se necessário, portanto, enegrecer a Filosofia por meio das metodologias da afroperspectividade contidas na filosofia afroperspectivista e assim, contribuímos para tornar a Filosofia e seu ensino uma área do conhecimento pluriversal. Ressalta-se que a arte de ensinar não está dissociada da Filosofia e, segundo Patrícia Del Nero Velasco, “ainda que de modo não refletido, todo/a professor/a ensina Filosofia de acordo com o modo como se relaciona com essa – seja qual for – Filosofia” (VELASCO, 2019, p. 79). Cabe então propor que nossas pedagogias sejam mais inclusivas e pluriversais, que possibilitem a formação de professores e professoras que se relacionem com as metodologias étnico-raciais e que tornem o ensino de Filosofia uma forma de descolonização do pensamento.

A Lei nº 10.639/2003 vem justamente para respaldar que as áreas do conhecimento possam pensar ou repensar os seus conteúdos. Ou seja, aplicá-la ao ensino de Filosofia possibilita que a afroperspectividade seja recepcionada pela Filosofia e seu ensino, objetivando tornar o pensamento mais colorido e, dessa forma, permitir que o olhar de quem foi colonizado seja considerado, que os corpos socialmente indesejados descolonizem os espaços de produção de conhecimento. Esse sentido que Nogueira nos traz de enegrecer significa que não tornaremos a Filosofia como algo obscuro, mas daremos cor. Enegrecer, portanto, é dar cor.

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO PÓS-REFORMA EDUCACIONAL

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo utiliza um material pedagógico exclusivo para auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades e competências do seu currículo oficial. O chamado Caderno do Aluno, criado pelo programa “São Paulo Faz Escola” em 2009, apresentava orientações didático-pedagógicas específicas de cada área do conhecimento e tinha como base os conteúdos da matriz curricular da educação básica do Estado de São Paulo. Esse material também era disponibilizado para o professor através da versão do Caderno do Professor, que além do conteúdo disponibilizado para os alunos, continha orientações para o trabalho do professor em sala de aula.

Esse material se colocava como um complemento ao PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e ao conteúdo construído pelo próprio docente.

Contudo, ainda que a introdução do Caderno do Professor trouxesse a observação de que as atividades ora propostas pudessem ser complementadas por outras que os docentes julgassem pertinentes ou necessárias, adequando o material à realidade da escola e dos alunos, havia também a indicação de que ocorreria a intensificação das ações de avaliação de monitoramento da utilização desse material, que seria analisado por meio do Saesp e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (SÃO PAULO, 2017).

Em 2017, durante o governo de Michel Temer, a Lei nº 13.415/2017, foi promulgada. As principais mudanças trazidas pela lei se resumem a: responsabilização do MEC pelas diretrizes do ensino; alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); alteração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a organização das áreas de conhecimento em blocos; a ênfase em uma formação técnica e profissional no sistema de ensino; o domínio dos princípios científicos e tecnológicos; também trata da política de implementação das PEIs (Programa Ensino Integral), da exigência do curso de licenciaturas para os docentes e, sobre a sua abordagem mais polêmica, cita sobre os profissionais de notório saber que podem ministrar aulas, ainda que não tenham formação na área (BRASIL, 2017).

Embora esteja previsto no parágrafo 2º, do artigo 3º, da Lei nº 13.415/2017 que a BNCC incluirá obrigatoriamente a Filosofia no Ensino Médio, ela sofre uma redução ao ser inserida no bloco de áreas do conhecimento e nos itinerários das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2017). Cumpre ressaltar que na 3ª série do Ensino Médio, a Filosofia foi extinta da carga horária básica, o que nos leva a questionar se a reforma deve ser encarada como um ataque ao pensamento reflexivo, como bem desenvolveu Altair Fávero, no texto *“Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil”*.

Segundo Fávero, essa flexibilização do ensino de Filosofia reflete a introdução das lógicas de mercado na educação. A BNCC, que está em consonância com a ideologia de capital humano, apresenta seis competências e habilidades no lugar dos componentes curriculares, o que abre margem para a Filosofia ser enfraquecida e deixar de compor a Educação Básica, ferindo diretamente a norma constitucional que prevê, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o desenvolvimento do pensamento reflexivo (FÁVERO, 2020, p.).

Os pontos trazidos pela Lei nº 13.415/2017 foram estabelecidos inicialmente pela Medida Provisória nº 746 de 2016. A Medida Provisória é um mecanismo constitucional concedido ao Presidente da República, que a princípio é editada por um ato unipessoal, mas para se consolidar no ordenamento jurídico brasileiro, deve ser aprovada posteriormente pelas casas legislativas do Congresso Nacional. Cumpre ressaltar que há um entendimento de que a referida lei, por ter nascido a partir de uma Medida Provisória, demonstra que o então governo Temer realizou essa reforma na educação de uma forma arbitrária, pois, a sua redação não teve a devida participação pública. Assim, parte dos pensadores entendem que a reforma não é um objeto de reflexão de vários setores da sociedade.

Como citado anteriormente, a reforma trouxe algumas alterações na BNCC, que é um extenso documento de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver na sua formação, norteia os currículos do sistema de ensino e, também, orienta as propostas pedagógicas a serem seguidas. Ou seja, estabelece as competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica e tem o objetivo de uma construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Voltando às mudanças trazidas pela reforma, no ano de 2020, o Governo do Estado de São Paulo trouxe para a grade curricular da Educação Básica as disciplinas eletivas, além de Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação, com o apoio referencial dos materiais do Inova Educação. Para as demais disciplinas, o material exclusivo do “São Paulo Faz Escola”, implementado desde 2009 na rede, continuou sendo utilizado. Cumpre ressaltar que, embora o Caderno do Aluno do “São Paulo Faz Escola” tenha sido reestruturado por novas edições ao longo dos anos, nenhuma edição trouxe mudanças significativas no conteúdo de Filosofia antes da reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017. Ainda em 2020, a versão final do novo Currículo Paulista foi aprovada em 29 de julho, e em 2021 o novo currículo começou a ser implementado gradativamente na rede pública estadual através de um novo Caderno do Aluno.

À princípio, o novo material exclusivo denominado “Currículo em Ação”, passou a ser utilizado na 1ª série do Ensino Médio, em 2022 começou a ser utilizado na 2ª série do Ensino Médio, mas não há previsão para a implementação do novo material para a 3ª série do Ensino Médio, já que houve uma redução da carga horária da formação geral básica dessa série. Para contemplar o novo Currículo Paulista, além da

implementação do material didático do “Currículo em Ação”, o Governo do Estado de São Paulo também trouxe para a rede os itinerários formativos, que estão organizados em duas partes: os componentes do Inova Educação e o Aprofundamento Curricular, que corresponde a manifestação de interesse do aluno. Serão ofertados três modelos de Aprofundamento Curricular para os alunos, sendo: (1) Aprofundamento curricular nas áreas de conhecimento, com dez opções de escolha; (2) Novotec expresso, que serão cursos de qualificação profissional; e (3) Novotec integrado, um curso técnico no itinerário formativo. É possível notar que a formação geral básica estará comprometida nesse novo modelo de Ensino Médio e que, portanto, a Filosofia e seus conteúdos específicos também ficam comprometidos.

Ainda que os defensores da reforma argumentem que a Filosofia permanece no currículo da 3ª série do Ensino Médio por encontrar-se diluída entre as dez opções de escolha do aprofundamento curricular das áreas de conhecimento. É possível notar que das dez opções ofertadas nos itinerários formativos, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aparece em cinco opções. Pelo teor do documento, essas opções parecem tratar a Filosofia como ferramenta de sensibilização na abordagem dos temas (SÃO PAULO, 2020). O que nos remete novamente à discussão sobre a flexibilização da Filosofia pelo novo Ensino Médio.

Os fundamentos pedagógicos tratados na BNCC demonstram um foco no desenvolvimento de competências e habilidades, o que acaba por diminuir os conteúdos mínimos a serem trabalhados pelas áreas de conhecimento, em específico, no ensino de Filosofia. Essa nova organização não expressa os conhecimentos básicos que o ensino de Filosofia deveria abordar, o que ressalta a redução de sua atuação no novo currículo, já que a Filosofia passa a exercer um papel de auxiliar as outras disciplinas presentes no bloco de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa redução acaba por fazer do ensino de Filosofia uma simples ferramenta para trabalhar habilidades e competências.

Marilena Chauí, no livro *A Ideologia da Competência*, faz uma crítica à noção de competência a partir do conceito de ideologia. Segundo Chauí, “a ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico tecnológico” (2016, p. 45). Nesse sentido, as relações de produção também atravessam a noção de competência porque dela emerge a ideia de discursos competentes, ou seja, de que o direito de dizer algo é exclusivo de quem tem o controle das narrativas. “O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista,

que ocupa uma posição ou um lugar determinados na hierarquia organizacional” (CHAUI, 2016, p. 46). Assim, considerando as hierarquias que estruturam a manutenção das nossas relações sociais, compreende-se que quando os estudantes adquirem determina competência, eles estão se alienando a estrutura hierárquica e ideológica dominante. Chauí, ainda, complementa que

A ideologia da competência, negação da competência real, garante a alguns o direito de dirigir, controlar, manipular e punir os demais, reduzidos a meros executantes de ordens cujo fim, sentido e origem permanecem secretos. Esse mito transforma a capacidade real do processo de conhecimento em álibi para mandar e desmandar. O mito da competência é incompatível com a democracia social, política, econômica e cultural. (2016, p. 102).

No Estado Democrático de Direito, a análise da legislação educacional faz-se pertinente, pois demonstra as articulações do poder político em relação a educação como um todo, mas principalmente em relação ao nosso objeto de estudo em sentido específico, que é o ensino de Filosofia. É necessário também analisar a ideologia que acompanha tal pensamento reformador, já que tais propostas da reforma da educação foram implementadas pelo governo de Michel Temer, após um período de instabilidade política.

No texto *O novo Ensino Médio e o papel da filosofia como antidespótica: o currículo como estratégia política*, Aline Thessing levanta a reflexão sobre o currículo do novo Ensino Médio ser um produto de uma estratégia política e de poder, partindo da análise do discurso presente no sítio do Ministério da Educação (MEC). Para ela, o homem econômico neoliberal se materializa no discurso de promoção desse novo currículo, que considera os estudantes os próprios agentes do processo pedagógico, já que poderão escolher o que irão cursar dos itinerários do currículo. Ou seja, há uma responsabilização dos estudantes pelo seu próprio percurso curricular e projeto de vida, o que novamente demonstra a desconsideração das diferentes realidades desse país. (THESSING, 2020, p. 3)

Aline Thessing afirma, ainda, que o novo currículo contempla os interesses políticos e estratégias de poder neoliberais visando a formação de um capital humano. Mas para esse projeto ter êxito, precisa haver o enfraquecimento da educação, em específico, da Filosofia, o que justificaria a redução de suas aulas na formação geral básica. A Filosofia é um instrumento antidespótico, pois procura refletir sobre as relações de poder e, portanto, pode fazer críticas ao poder dominante, como um

contrapoder. Thessing concluiu justamente que o esvaziamento da Filosofia tem como objetivo impedir que ela reaja ao enraizamento desse homem econômico neoliberal. Ela aponta que ao superar esse ideal de capital humano, formar sujeitos que questionam e competem com o poder dominante, faria a Filosofia cumprir seu papel antidespótico, o que contraria os interesses ideológicos dominantes (THESSING, 2020, p. 6).

É importante ressaltar que a implementação da Lei nº 13.415/2017 ainda está sendo fruto de questionamentos, o que é plausível diante da falta de participação popular na construção de sua redação. A referida lei trouxe mudanças significativas para a Educação Básica do Estado de São Paulo e, por consequência, para o ensino de Filosofia, que se abriu para a possibilidade de alterações no material didático ofertado.

UMA ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA

O Currículo Paulista contém orientações que definem as competências e as habilidades essenciais para um desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas. Através da elaboração do Caderno do Aluno e do Professor, a Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo difunde as habilidades gerais e competências específicas de cada área do conhecimento discriminada na BNCC.

No currículo de Filosofia anterior, o material do Caderno do Aluno do “São Paulo faz Escola” não abarcava a Lei nº 10.639/03, que é o objeto do nosso estudo. Nele, todos os conteúdos eram correspondentes ao cânone da história da filosofia ocidental. Diante de um fecundo esforço dos pensadores da área, o material didático projetado para o novo Currículo Paulista, estabelecido pós-reforma educacional, recebe alguns temas filosóficos emergentes que o então currículo não tratava.

Ao analisar o Currículo em Ação da 1ª Série do Ensino Médio, 1º semestre, percebe-se que na Situação de Aprendizagem 2, correspondente ao tema “Contradições da Civilização”, pensa a relação entre as palavras civilização e barbárie. No primeiro momento dessa situação de aprendizagem, em um quadro que indica o tópico “Para saber mais”, os autores trazem uma reflexão sobre as tragédias gregas e a função pedagógica do teatro, indicando o Teatro Experimental do Negro - TEN, como exemplo de como outros povos e civilizações fazem teatro (SÃO PAULO, 2023, p. 106). Em seguida, é trabalhado o poema “Navio negreiro”, de Castro Alves, para pensar as

contradições do século XIX e questões sobre racismo e etnocentrismo (SÃO PAULO, 2023, p. 107).

Já na Situação de Aprendizagem 4, correspondente ao tema “Múltiplas linguagens no fomento da proatividade: acesso e o uso da informação”, os autores trouxeram uma reflexão ética acerca das diferenças conceituais e das visões de mundo entre filósofos de diferentes contextos e tempos históricos. No primeiro momento dessa situação de aprendizagem, os autores trazem a figura de Aristóteles e sua obra *Ética a Nicômaco* para iniciar o tema, já no segundo momento, os autores tratam da divisão entre Oriente e Ocidente, nessa linha de raciocínio abre-se um questionamento ao aluno: “existe Filosofia Oriental? E Filosofia Africana, existe? E na América Latina, existe produção filosófica?”. (SÃO PAULO, 2023, p. 119)

Em seguida, para apresentar aos estudantes que existem outras filosofias, é indicado o vídeo “Filosofia Africana – Cardiografia do pensamento”, produzido pela Adinkra Produções e baseado no texto *Amenemope, o coração e a filosofia, ou, a cardiografia (do pensamento)*, de Renato Nogueira. O vídeo é um curta-metragem da série “Documento Kemetic”, que tem como objetivo propor e debater sobre a diversidade das filosofias presentes em Kemet, antigo Egito. Por fim, como sugestão de pesquisa para essa situação de aprendizagem, os autores propõem uma pesquisa sobre as reflexões éticas a partir do olhar oriental, do olhar africano e da América Latina. Sendo necessário que o aluno cite um filósofo que abordou a ética em seus pensamentos, em cada um destes territórios (SÃO PAULO, 2023, p. 119).

Cumprir apontar que não há uma problematização sobre como se deu a construção da filosofia ocidental, bem como não há indicação da real contribuição das filosofias oriental, africana e americana para o desenvolvimento da própria Filosofia. Vale ressaltar que esse material de filosofia é composto por poucos textos filosóficos, tendo diversos links para acessar o conteúdo da disciplina, ao invés de utilizar esse tipo de recurso como complementação dos temas abordados.

Ainda no Currículo em Ação da 1ª Série do Ensino Médio, 4º bimestre, Situação de aprendizagem 2, correspondente ao tema “Movimentos de cidadania: a ampliação de direitos e seus conflitos”, os autores iniciam a sensibilização do tema com o questionamento da fala de Martin Heidegger de que “somente é possível filosofar em grego e em alemão” (SÃO PAULO, 2022, p. 289). A proposta é de que a afirmação de

Heidegger cause estranhamento e que os alunos sejam levados a investigar tal afirmação.

Os autores trazem, ainda, a perspectiva de Tobias Barreto e sua defesa do germanismo e, em contraposição, trazem a canção “Língua”, de Caetano Veloso, para pensar se o idioma reflete o pensamento de um povo. Em seguida, é levantado os seguintes questionamentos: É possível cantar ideias filosóficas? Quantas filosofias podem existir? Por que afirmam que é preciso dominar grego, alemão ou francês para filosofar? Os problemas dos povos africanos ou dos europeus são iguais aos nossos? O pensar sobre os problemas políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes no Brasil é fazer Filosofia? (SÃO PAULO, 2022, p. 290). Em um segundo momento, há uma proposta para o aluno argumentar contra a afirmação de Heidegger, utilizando um trecho do texto de Montaigne como referência (SÃO PAULO, 2022, p. 291).

Em seguida, um fragmento do texto *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*, de Kabengele Munanga, é utilizado como sensibilização para indicar aos alunos que somos uma sociedade latino-americana, composta por misturas, e que as filosofias indígena, latino-americana e africanas dos nossos ancestrais apresentam saberes que devem ser pesquisados (SÃO PAULO, 2022, p. 292).

No quarto momento dessa situação de aprendizagem, os autores citam a ética Ubuntu e, para explicar esse elemento da Filosofia Africana, utilizam um fragmento do texto *Filosofia Ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento*, de Bas’llele Malomalo. Em seguida há a indicação do vídeo “Ubuntu: o que significa essa filosofia africana e como pode nos ajudar nos desafios de hoje”, de Malu Cursino, produzido BBC News Brasil (SÃO PAULO, 2022, p. 293). Ao desenvolver a referida situação de aprendizagem, os autores propõem que os alunos façam um desenho que represente a ética Ubuntu e encerram esse conteúdo com a ideia de relativismo cultural pela abordagem de um texto de Montaigne, solicitando que como produto a ser elaborado pelos alunos seja escolhido um problema social, político, econômico ou tecnológico e que se elabore um pensamento sobre esse problema (SÃO PAULO, 2022, p. 294).

Há apenas essas abordagens que podemos considerar que dizem respeito às filosofias africanas. Contudo, no Currículo em Ação da 1ª Série do Ensino Médio, do 4º bimestre, há na Situação de aprendizagem 4, tema “A formação de sujeitos éticos para

assegurar os Direitos Humanos”, uma atividade que pede que os alunos construam um vídeo com a linguagem de documentário e, para inspirá-los, a atividade cita o documentário “AmarElo – É tudo pra ontem: urgência, arte e potência” do rapper brasileiro Emicida (SÃO PAULO, 2022, p. 303). Isso demonstra que os autores desse conteúdo, os técnicos curriculares e os professores coordenadores do núcleo pedagógico da rede (PCNP), estão abertos a considerar a pluriversalidade da Filosofia.

Analisando os conteúdos do caderno do aluno do “Currículo em Ação”, é possível concluir que nas concepções pedagógicas, teóricas e metodológicas desse material contemplado pelo novo Currículo Paulista, há o atendimento parcial da Lei nº 10.639/2003 na disciplina de Filosofia. Assim, a rede paulista se posiciona e se abre a possibilidade de construção de um currículo antirracista, sendo necessário que tal material seja fruto de análises visando o seu futuro aperfeiçoamento, considerando que as relações pedagógicas são uma construção coletiva e que, portanto, devemos estar sujeitos a críticas e sugestões para o desenvolvimento dos nossos processos de formação.

Ainda que reconheça a existência de outras filosofias, o material ainda é insatisfatório quanto ao desenvolvimento de outras potencialidades humanas. A educação no ocidente é o reflexo do desenvolvimento da racionalidade como padrão e critério geral para valorar as ações humanas, mas nos cabe refletir sobre qual é esse modelo de racionalidade e se o seu uso reduz algumas potencialidades e possibilidades do exercício da nossa humanidade (NOYAMA, 2020, p. 94). O nosso esforço para pensar o ensino de Filosofia deve estar além de apenas reconhecer e conceder o status de pensamento genuíno às filosofias africana, indígena ou oriental. Nosso objetivo deve ser o de descolonizar o pensamento através da construção de saberes emancipatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil não faltaram tentativas de banir o ensino de Filosofia dos espaços escolares ao longo das décadas passadas, desde que podemos falar em sistema de Educação no nosso país. Com a obrigatoriedade do ensino de filosofia pela promulgação da Lei nº 11.684/2008, passou existir certo esforço para flexibilizá-la, objetivando a sua exclusão. Altair Fávero levanta um questionamento pertinente sobre se a presença da Filosofia na escola deveria se dar por um dispositivo legal ou se deveria ter sido adotado

outros caminhos. A resposta para esse questionamento não é complexa, pois é a lei que tem o poder de proibir ou anuir condutas. A lei é um mecanismo que obriga as partes e no caso da Filosofia se faz necessário sua implementação pela lei para não dar margem de excluí-la permanentemente do currículo. Poderíamos dizer que a sociedade deveria perceber a necessidade de um pensamento reflexivo no âmbito escolar, mas devemos ser realistas e perceber que o caráter antidespótico da Filosofia a coloca em permanente perigo. Assim, na atual conjuntura neoliberal, parece não haver outro caminho para assegurar a presença da Filosofia, ou mesmo de outras medidas relacionadas à educação, senão em virtude da obrigação legal.

A lei se torna obrigatória pelo poder coercitivo do Estado, ocorre que a autoridade que tem legitimidade para instituir as leis, muitas vezes alinhada com os interesses da classe dominante, antes pautadas pela ideologia escravista e hoje pelas ideologias neoliberais, não fiscaliza o cumprimento da lei. Contudo, frente a demanda da coletividade e pressão política, eventualmente se aprovam leis benéficas para o desenvolvimento da sociedade, nesse caso, citamos a Lei nº 10.639/2003, e se exige que tal lei não seja uma política de governo, mas uma política de Estado.

As legislações que tratam de questões étnico-raciais sempre enfrentaram ampla dificuldade para serem amplamente aplicadas no Brasil, daí advém a expressão “lei pra inglês ver”, em referência as leis ligadas ao tráfico de escravos, como a Lei Feijó, que não tinham intenção ou condições materiais concretas de produzir efeitos. Em relação a Lei nº 10.639/2003 não foi diferente: 20 anos após a sua promulgação, ainda estamos avaliando se a referida legislação foi recepcionada em todo o âmbito curricular nacional. Sabemos que nas disciplinas de História e Artes, a implementação da Lei nº 10.639/2003 foi antecipada em razão do seu artigo 1º, parágrafo 2º, prever que os conteúdos programáticos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira seriam ministrados em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A partir desse estudo podemos indicar que a sua recepção ao ensino de Filosofia no Currículo Paulista se deu tardiamente. É imprescindível apontar que muitos pensadores (destaco o movimento das universidades do Rio de Janeiro) empreenderam grande esforço em discutir e trazer para a roda outras perspectivas sobre uma educação transgressora. Mas tais estudos pareciam não ecoar nas discussões e tomadas de decisão pedagógicas sobre o ensino de Filosofia. Ainda, assim, nota-se que esse cenário está começando a ser alterado.

No Estado de São Paulo, a reforma da educação colocou a Filosofia como recurso para desenvolver as habilidades e competências exigidas e reduziu a carga horária da formação geral básica, alegando que a Filosofia se encontra diluída nos itinerários formativos. Entretanto, a reforma também trouxe a possibilidade de inserir no novo material didático, intitulado “Currículo em Ação”, a Lei nº 10.639/2003 através de conteúdos que abordam a afroperspectividade. Entretanto, conclui-se que há o atendimento da Lei nº 10.639/2003, mas de forma parcial, pois as abordagens do material didático utilizam os temas da Filosofia Africana como sensibilizações e aprofunda os temas com filósofos do cânone europeu, a exemplo, o pensador francês Michel de Montaigne para refletir sobre a ética ubuntu. Não se problematiza aqui a correspondência com as filosofias do cânone, mas a forma como é empregada neste material, e se questiona a necessidade de uma associação hierárquica entre elas, como se fosse necessário sempre um suporte ou chancela para validação de outro pensamento.

Outra questão a ser levantada é a de que a filosofia ocidental ignora o sentir e pensa em único modelo de sujeito, nessa perspectiva é alimentada uma percepção de mundo desconectada das subjetividades dos povos colonizados. O material não problematiza a construção da filosofia ocidental e, ainda, a mantém como o nosso modelo principal para pensar o mundo, já que não desenvolve uma pluriversalidade ontológica.

O ensino de Filosofia deve se colocar como construtor de saberes emancipatórios e nem a própria filosofia deve estar a salvo do julgo de seu próprio questionamento ou autocrítica. Ela não pode ser reduzida a uma atividade meramente acadêmica, pois enquanto pensar racional pode florir de qualquer um, independente do corpo que carregue o pensamento. Cada corpo, inserido em contextos diversos, gera conhecimentos que contribuem para a renovação e continuidade da própria Filosofia. Assim, o pensar livre para desenvolver um ensino desconstruído da colonização, poderia ser um dos objetivos do/a professor/a que se dedica ao ensino de Filosofia.

Se considerarmos que a educação pode mudar as pessoas e estas podem transformar o mundo, e observando ainda que não há imparcialidade e que todos somos movidos por uma base ideológica, cumpre refletir qual a ideologia presente no sistema escolar e qual ideologia queremos despertar nos nossos alunos, já que eles serão possíveis agentes de transformação da realidade e essa realidade deve comportar

diferentes perspectivas. Por isso essa análise pode ser considerada relevante no contexto das transformações curriculares da Educação Básica e do campo de pesquisa do ensino de filosofia. E, por último, precisamos reconhecer que ainda estamos trabalhando para consolidar o ensino de filosofia como área de conhecimento e campo de pesquisa, e que os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 ainda vão alimentar esse debate nacional por um longo período.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Palácio do Planalto. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Palácio do Planalto. Lei nº 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Palácio do Planalto. Lei nº 10.639. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

BRASIL. Palácio do Planalto. Lei nº 11.645. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Palácio do Planalto. Lei n.º 13.415. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília: Editora MEC, 2018.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse. História da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior B.; SANTOS, Antônio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, 6, e10/ 1–17. (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599> Acesso em: 18 jul. 2023.

KOHAN, Walter Homar. **O Ensino de Filosofia frente à Educação como Formação**. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. Filosofia do Ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAGOBE, Magobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Tradução: Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: Ensaios Filosóficos, Volume IV, out. de 2011. Disponível em:

https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. Bahia: **Griot - Revista de Filosofia**, 2011. ISSN 2178-1036. Disponível em:

<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500/222>. Acesso em: 18 jul. 2023.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, número 18, 2012. ISSN 1679-8775. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523/4124>. Acesso em: 18 jul. 2023.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NOGUERA, Renato; DUARTE, Valter; RIBEIRO, Marcelo dos Santos.

Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 28, n. 45, p. 434-451, dec. 2019. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/693>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NOYAMA, Renata Tavares; NOYAMA, Samon. **Descolonização, educação e uma estética brasileira por vir**. In: NOYAMA, Samon. *Gingar, Filosofar, Resistir: ensaios para transver o mundo*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

RIBEIRO, Katiúscia. O futuro é ancestral. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**.

Edição 192, jul, 2023. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ROSÁRIO, Fábio Borges. **A desconstrução do ensino de filosofia e a legislação antirracista**. Rio de Janeiro: Editora Ape'ku, 2020.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *São Paulo Faz Escola*. São Paulo: SE, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista, Etapa Ensino Médio*. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo em Ação*. São Paulo: SE, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo em Ação*. São Paulo: SE, 2023.

THESSING, Aline Francieli. **O novo Ensino Médio e o papel da filosofia como antidespótica: o currículo como estratégia política**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 42, p. 1-8, e-15367, 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/15367/209209213544>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VELASCO, Patrícia del Nero. *O que é isto – PROF-FILO?*. Rio de Janeiro: **O que nos faz pensar**, v. 28, n.44. p. 76-107, jan-jun 2019. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfpa/article/view/659>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Submetido em: 31/07/2023

Aceito em: 17/05/2024