

ENSINO DE FILOSOFIA E DECOLONIALIDADE: Conteúdos e Métodos

TEACHING PHILOSOPHY AND DECOLONIALITY: Contents and Methods

José Benedito de Almeida Júnior^()*

*Carlos Antônio dos Santos^(**)*

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns aspectos de um ensino de Filosofia numa perspectiva decolonial. Em primeiro lugar, apresentamos alguns elementos que demonstram ser a filosofia europeia epistemicida em relação a outras formas de pensamento e como esta postura impactou a concepção de filosofia e de ensino de filosofia no Brasil, colocando-nos sempre numa posição de subalternidade marcada por um eterno atraso. Posteriormente, passamos a analisar o que seria a decolonialidade e como, a partir desta noção, podemos reorientar conteúdos e métodos do ensino de filosofia no Brasil. Em relação aos conteúdos destacamos a importância de se abordar temas como o combate ao machismo, racismo, homofobia, transfobia, democracia e liberdade de expressão. Em relação aos métodos, destacamos a importância de tomar como eixo orientador do conteúdo dos planejamentos, temas de alta relevância para nossa realidade.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Decolonialidade. Temas de Filosofia.

Abstract

The aim of this article is to present some aspects of teaching philosophy from a decolonial perspective. Firstly, we introduce elements that demonstrate the epistemicidal nature of European philosophy in relation to other forms of thought and how this perspective has influenced the conception of philosophy and its teaching in Brazil, consistently placing us in a position of subalternity marked by perpetual backwardness. We then proceed to analyze decoloniality and how, based on this concept, we can reorient the content and methods of philosophy teaching in Brazil. Regarding content, we emphasize the importance of addressing issues such as combating sexism, racism, homophobia, transphobia, democracy, and freedom of expression. In terms of methods, we underscore the importance of using themes highly relevant to our reality as the guiding principle for planning content.

Keywords: Philosophy Teaching. Decoloniality. Philosophical Themes.

(*) José Benedito de Almeida Júnior, é Doutor em Filosofia, professor do Programa e do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador dos projetos “As máscaras do sagrado” e “A jornada do herói e o simbólico contemporâneo”.

(**) Carlos Antônio dos Santos é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Rede Estadual de Educação em MG. Coordenador Projeto Africanidades no espaço escolar e Professor orientador no Projeto Afrocientista.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é refletir sobre perspectivas sobre um ensino de filosofia decolonial. Para tanto, tendo em vista a decolonialidade, interessante observar que algumas diretrizes oficiais, bem como algumas tradições acadêmicas do ensino de filosofia, partem de uma divisão em períodos históricos que são orientados pela experiência filosófica europeia e não atende, portanto, à diversidade do pensamento filosófico pluriversal.

Uma advertência às e aos leitores é que, um dos autores, formado em filosofia, numa universidade pública, pelos idos dos anos 1990, aceitava com naturalidade a ideia de que história da filosofia, era, necessariamente a europeia. Um incômodo sempre ocorria, no entanto: a sensação do nosso eterno atraso. “É preciso ver o que se anda produzindo sobre este tema na Europa”, era uma das frases mais repetidas quando se tratava de pesquisa, qualquer que fosse a área da filosofia: educação, política, metafísica, o que fosse, estávamos sempre décadas atrasados, que deveríamos estar sempre atentos à vanguarda acadêmica sempre alheia.

Sob outro aspecto, também achava muito injusto que os filósofos (sim, pois com raras exceções, eram homens) tivessem o direito de discutir a realidade deles, observar o mundo a sua volta e propor soluções e nós, filósofos e filósofas brasileiras, tivéssemos que estudar a realidade deles, deixando a nossa completamente abandonada. Era como se fosse impossível fazer filosofia, filosofar sobre nós mesmos, nossa realidade. Para adentrar o universo da filosofia, era preciso deixar de sermos brasileiros, para sermos franceses, alemães, ingleses. Felizmente, depois do doutorado, pude dar vazão àquele incômodo.

Um dos problemas relativos à organização de conteúdos para o ensino de filosofia é sempre o tempo. Assim, é comum queixarmo-nos de que não temos tempo para abordar todas as questões e obras filosóficas relevantes ou que interessam ao nosso tempo. Porém, ainda que de fato, especialmente no ensino médio e mesmo nos cursos tecnológicos, não há muitas aulas de filosofia, por isso, é preciso fazer escolhas sobre o que será e o que não será abordado.

Desta forma, como ouvimos de muitos colegas docentes, poder-se-ia dizer que se nem para a história da filosofia europeia o tempo é suficiente que dirá acrescentar ainda outras histórias da filosofia? Brasileira, dos povos originários, latino-americana, africana, oriental. Seria um excesso de conteúdos que impediria um trabalho de reflexão

mais profundo. Podemos acrescentar, também, que ainda haveria uma outra diretriz para o ensino de filosofia: a escolha de filósofas, suas obras e conceitos para uma filosofia efetivamente decolonial. Então, aí é que veríamos uma grande quantidade de informação acumular-se para pouco tempo de aulas.

Em nossa perspectiva, uma das características da função docente é justamente a de fazer escolhas, levando em conta o tempo e o conteúdo. Numa perspectiva conteudista a tendência é querer colocar a maior quantidade de informações possível, desta forma, supõe-se que o ensino estaria garantido se o conteúdo for comunicado. Em filosofia – assim como para as outras áreas - tal perspectiva é danosa principalmente porque impediria o tempo da reflexão conceitual; de nada adiantaria comunicar determinados conceitos filosóficos, para serem memorizados e reproduzidos em provas, nada mais contrário ao espírito da filosofia. A colonização do pensamento se manifesta, portanto, em conteúdo e métodos, vejamos, pois, alguns dos fundamentos desta concepção eurocêntrica.

1. O PENSAMENTO COLONIZADO

Destacamos, de início, um pensador que influenciou e ainda influencia uma filosofia subalternizada: Kant. Sua concepção de que os negros em nada demonstram talentos não é uma informação secundária, que pode ser simplesmente extirpada do seu pensamento, ao contrário, é parte basilar de sua obra a concepção de que somente na Europa a humanidade alcança o auge de seu esplendor.

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

Numa breve análise de um dos autores mais influentes na concepção de que somente na Europa a filosofia é possível e que, conseqüentemente, o pensamento europeu é o que a humanidade teria de mais avançado em termos de autoconhecimento. É impossível fechar os olhos, e o raciocínio, às conseqüências do pensamento

hegeliano. Por exemplo, no trecho a seguir, parece que suas reflexões podem ser aplicadas a qualquer sociedade:

Então, se a história é o resultado das relações entre os homens, afirmá-la é a conseqüente afirmação da pertença a um povo, isto é, da participação numa relação maior. Nesse sentido, para Hegel, ninguém se educa sozinho, e somente estando inserido em seu povo é que ele pode com êxito se educar. Tal inserção implica conhecer o que seu povo tem feito. Faz-se necessário o acesso à tradição de seu povo, e daí poder participar dos conhecimentos até então desenvolvidos e elaborados, apreendê-los e sabê-los, torna-se seu direito e tarefa. (NOVELLI, 2005, p. 133)

Não dá para fazer um estudo neutro das implicações de sua filosofia. Apesar de ele escrever de um contexto histórico específico - com seus preconceitos incluídos - julga que suas ideias são universais, mas não para todos os povos, somente para os que atingiram o ápice da civilização, sendo que os outros devem reconhecer, então, que não vivem o mesmo estágio de desenvolvimento. Abaixo, há dois trechos excertos nos quais vemos que, se o oriente não deve ser incluído na história da filosofia, a África não conteria, sequer povos civilizados, históricos. Nem precisamos ler o que ele pensava sobre a América Latina para deduzir que não seria diferente.

[...] 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. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana são considerados algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos - ou, para ser mais exato inexistentes. (Hegel, 1999, pág. 83-86.)

Sobre as filosofias orientais afirma: “O pensamento oriental tem de ser excluído da história da filosofia” (Hegel, 1980, p. 380). Depois, chega à conclusão a qual nos referíamos:

A genuína e própria filosofia começa no Ocidente. Só no Ocidente se ergue a liberdade da autoconsciência, desaparece a consciência natural e o espírito desce dentro de si próprio. No esplendor do Oriente desaparece o indivíduo; só no Ocidente a luz se torna a lâmpada do pensamento que se ilumina a si própria, criando por si o seu mundo. (Hegel, 1980, p. 381)

Ora, não podemos tomar as ideias de Hegel como universais, “o que ele fala sobre a educação serve para todos os povos”, o princípio da ideia de universalização é achar que se atingiu algo que vai além do contexto histórico, o que, nem mesmo Hegel aceita, para ele, a Europa e o mundo germânico, em especial, não são como outros povos.

No que tange o ensino de filosofia, infelizmente, as ideias acima se tornam presentes e orientam as reflexões e pesquisas, é como se fosse impossível ensinar filosofia ou pensar seu ensino se não dentro da tradição e cultura filosófica europeia. Façamos, pois, um breve panorama da Coleção *Explorando o Ensino: Filosofia, volume 14* (2010). Esta coleção foi produzida pelo MEC contemplando diversas áreas do saber. Neste volume, percebe-se, claramente, que para o ensino de filosofia propunha-se, com naturalidade a história da filosofia europeia como referência para o ensino de filosofia. Mesmo os trabalhos que não trataram diretamente da história da filosofia, tomam como referência o caso europeu como sinônimo de Filosofia. Os trabalhos sobre história da filosofia elegeram como temas a filosofia antiga e medieval; os outros tomaram como referência áreas da filosofia: ética e filosofia política, lógica e linguagem, estética e teoria do conhecimento, todas na perspectiva da filosofia europeia. Por exemplo, em determinado trecho afirma-se:

É uma questão de dosagem e de kairós. Dosagem: é recomendável que os alunos leiam pelo menos três textos clássicos (por exemplo: Menon, Discurso do Método Parte 1, Discurso sobre a origem das desigualdades) e aprendam a fazer análise de texto porque isto os ajudará não só em filosofia, mas em todas as outras matérias e, futuramente, em cursos de graduação que não de filosofia. (2010, p. 35)

Em outro trecho, percebe-se que há uma questão da centralidade no que deve ser ensinado, assim, afirma-se que se vê, com bons olhos, a proposta de um sistema único de conteúdos de filosofia a ser ensinado, não é difícil imaginar, a partir do que já foi visto, qual seria a origem cultural deste sistema único:

Foi interessante perceber primeiro que as diversas áreas apresentavam questões filosóficas na sua elaboração, tinham demandas filosóficas, mas que resolviam à luz de seus conteúdos. **Em filosofia, houve uma atenção especial em pensar um sistema único, digamos assim, um sistema que associasse desde o EM até a formação de doutorado, já que a chave é o professor e o como vai estar bem informado para dar conta do conteúdo da filosofia.** É importante ver em que conteúdos os professores estavam sendo formados efetivamente e traduzir isto nos temas que naturalmente deveriam gerar produtos para o EM. Esta foi a

chave básica. Eu acho que é este o diferencial. As OCNs foram elaboradas tendo em conta o efetivo da formação de filosofia, de maneira séria, de qualidade no País (2010, p. 39; grifo nosso)

As OCN, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, foram publicadas em 2006, pelo MEC e atendem diversas áreas do saber, porém divididas em três volumes, a saber, volume 1 “Linguagem, Códigos e suas tecnologias”, volume 2 “Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias” e, por fim, o volume 3 “Ciências humanas e suas tecnologias”, volume que traz os conteúdos de filosofia. Por um lado, e nisso destacamos algo muito positivo no trabalho das comissões dos PCN, OCN e de coleções como a *Explorando o ensino* é o fato de estarem engajados numa luta política pela obrigatoriedade da filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio e com uma carga horária suficiente para se realizar um trabalho em nível de excelência.

Indo diretamente ao texto, observamos que um problema surge imediatamente: a ideia de que a filosofia deve ser ensinada a partir de sua história: “É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia, que nunca se desconsidere sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico.” (BRASIL. 2006, p. 27) Porém: qual história? A partir da página 34 a descrição dos conteúdos é de uma filosofia europeia e exclusivamente masculina. Ainda que as sugestões temáticas sejam interessantes, elas ficam completamente ligadas àquela tradição. A ilusão é que seria possível formar uma consciência crítica e cidadã, aberta às demandas da própria realidade, numa perspectiva de pensamento completamente importada. Tal crítica não cabe apenas à filosofia, porém, como é desta área que tratamos, então, a ela daremos atenção especial. O resultado é, ao perguntarmos a opinião de um acadêmico sobre um fenômeno político ou estético no Brasil, por exemplo, a resposta virá sempre ancorada na perspectiva de um pensador europeu. Ainda que possamos recorrer a pensadores de diversas épocas e culturas, a questão é que nas academias nos ensinam a estudar o que os filósofos – de um suposto cânone pensaram – e há um monopólio do pensamento a partir daí: o que deles não partir, não é autorizado.

Há também uma questão importante neste documento que podemos observar no trecho abaixo:

Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, não coincidem, necessariamente, com conteúdos, digamos, de ética e de filosofia política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida,

é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica (2010, p. 30)

Em primeiro lugar, os autores não tinham como saber que o Novo Ensino Médio (NEM) também faria a mesma afirmação: que ética e política não são assuntos só da filosofia. Usaram tal ideia justamente para excluir ou reduzir muito a filosofia do ensino médio. Por outro lado, e não por ingenuidade, os autores acreditam que haja uma linguagem sem ideologia ou apolítica; que o desenvolvimento de uma competência argumentativa não se dá no âmbito de uma perspectiva ética e política de mundo, de relações e de sociedade. No mínimo, são de igual monta a competência argumentativa e a luta contínua por uma sociedade mais justa, na qual todas as pessoas tenham condições de vida decentes e dignas, por respeito às diferenças, pelo fim dos preconceitos e demais temas necessários a qualquer sociedade.

Quando se trata das pesquisas sobre ensino de filosofia, propriamente ditas, também, por vezes, encontramos esta perspectiva de nosso eterno atraso, de que devemos sempre olhar para o outro como vanguarda do pensamento:

A reflexão e a produção escrita sobre o ensino de filosofia nesse nível de ensino deixa ainda mais a desejar”, em outras palavras, “a produção filosófica sobre o ensino de filosofia, entre nós, ainda é praticamente nula” (p. 836 Gallo; Kohan, 2000, p. 7).

Encerramos esta parte com as palavras de Sueli Carneiro, destacando que o epistemicídio em questão, é descartar, de antemão, em um só golpe, qualquer reflexão sobre o ensino de filosofia anteriormente feita à chegada de novas ideias ou da missão francesa:

Sendo, pois um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com a racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/ biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quando do biopoder, a saber, disciplinar/ normatizar e matar ou anular. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Finalizamos esta parte do artigo com uma análise do pensamento heideggeriano e suas consequências para um filosofar autêntico. Para Heidegger filosofia ocidental europeia é uma tautologia, porque não há outra filosofia e a Europa ocidental detém o filosofar. Segundo Heidegger, a filosofia é grega em sua essência: “A frase: a filosofia é grega em sua essência, não diz outra coisa que: o Ocidente e a Europa, e somente eles,

são, na marcha mais íntima de sua história, originalmente filosóficos.” (2005, p. 29) Tal postura nos conduz a um dilema: ou nosso pensamento não é filosófico, porque não somos europeus, ou é filosófico e, neste caso, a custo de abandonarmos nossas raízes culturais, territoriais, nosso modo-de-ser-no-mundo e nos tornamos, até onde isso é possível, europeus em geral e gregos, em particular. Nenhuma das duas alternativas são aceitáveis. É possível fazer filosofia, mesmo sem ser grego ou europeu-ocidental. Entendemos que a filosofia não é um apanágio da Europa e sua origem não é grega, mas humana. Filosofar é algo tão humano quanto a produção de literatura, música, arquitetura, formas econômicas e tudo o mais. Trata-se de um epistemicídio constante, negarmos que é possível filosofarmos a partir da nossa realidade sem pedir licença ou autorização da tradição filosófica europeia.

2 POSTURA DECOLONIAL: CONTEÚDOS E MÉTODOS

Antes mesmo de importantes pensadores e pensadoras destacarem a necessidade de um pensamento decolonial, Paulo Freire indicava este caminho. A decolonialidade também deve ser manifesta do ponto de vista metodológico. Está mais do que claro que as avaliações quantitativas e sistemas escolares baseados no princípio da reprovação como garantia de qualidade derivam de uma experiência cultural agressiva, cuja antiguidade fundamenta a meritocracia atual. Contra isso, os sistemas e práticas de avaliação escolares e acadêmicas devem buscar outros métodos para seus fundamentos. Temos dois exemplos interessantes neste campo, a obra de Paulo Freire, vasta e muito estudada, cujo eixo principal é justamente uma visão de ser humano que não seja marcada pela meritocracia, pelo neoliberalismo que consideram natural a exclusão de pessoas, crianças, adolescentes e jovens dos sistemas de ensino.

Assim, Paulo Freire, em sua obra *Educação como prática da liberdade* descreve a importância do ISEB para a mudança de uma mentalidade nos meios acadêmicos. O ISEB, Instituto de Estudos Brasileiro, foi um órgão criado em 1955, vinculado ao MEC, com liberdade de cátedra e pesquisa, especialmente organizado em torno das ciências humanas, com o objetivo de fomentar estudos da realidade brasileira. Foi extinto no pelo golpe de Estado que iniciou a ditadura militar de 1964. Descrevendo a mentalidade acadêmica Paulo Freire nos relata:

Até o ISEB, a consciência dos intelectuais brasileiros ou da grande maioria daqueles que pensavam e escreviam dentro do Brasil tinha como ponto de referência tanto para o seu pensar como para a própria avaliação do seu pensar a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano. Pensar o Brasil, de modo geral, era pensar sobre o Brasil, de um ponto de vista não-brasileiro. Julgava-se o desenvolvimento cultural do Brasil segundo critérios e perspectivas nos quais o País era necessariamente um elemento estrangeiro. É evidente que este era fundamentalmente um modo de pensar alienado. Daí a impossibilidade de um engajamento resultante deste pensar. O intelectual sofria de uma nostalgia. Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão européia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro. O ISEB, que refletia o clima de desalienação característico da fase de trânsito, era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto. (PAULO FREIRE, 1967, p. 98 – 99)

Um pensamento colonizado, na perspectiva do ensino de filosofia, se manifesta na hora da escolha dos conteúdos. Neste momento, é que numa visão colonizada, opta-se pela história da filosofia europeia, especialmente pelos filósofos homens. Romper com esta visão estereotipada de que a filosofia é um fenômeno europeu e que a contribuição dos homens é mais significativa do que das filólogas é um desafio que se origina desde a formação acadêmica, pois se observamos os conteúdos das disciplinas na formação em filosofia vemos este predomínio. Hoje, há algumas iniciativas de se inserir disciplinas decoloniais, porém elas ainda ficam como um aposto à filosofia, ou seja, o eixo ordenador continua sendo a filosofia europeia e se concede, gentilmente, algum espaço para outras filosofias. Portanto, esta postura é ainda universal, pois considera que há uma experiência válida para todas as culturas e, por outro lado, experiências particulares válidas somente para o povo em questão, muitas vezes alcunhadas como regionais. Não é, portanto, efetivamente, pluriversal.

É neste sentido que visitamos as palavras de Walter D. Mignolo para buscar uma referência do que seria decolonialidade ou descolonialidade em suas palavras. Aqui, o centro da questão é justamente as cronologias que, no caso da filosofia, parecem tão facilmente aceitas como únicas a partir do referencial europeu:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica. (MIGNOLO, 2017, p. 15)

Desta forma, os filósofos formados nesta perspectiva eurocêntrica acreditam que a história da filosofia coincide com a história da racionalidade e que, portanto, o padrão de racionalidade é o que a Europa ocidental considera ser um apanágio seu. Afinal, como dizem, a filosofia teria nascido na Grécia e se desenvolvido na Europa, qualquer outra forma de pensamento fora deste eixo histórico e geográfico não é filosófica. Quijano explicita este fenômeno de forma clara:

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/míticocientífico, irracional-razional, tradicional-moderno. (QUIJANO, 2005, p. 122)

Com grande clareza, bell hooks constata que as mudanças devem ser profundas na forma de ensinar nas universidades, o que para nós implica, mais profundamente, no processo de formação de futuros e futuras professores. Conforme hooks:

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação da sala de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (2013, p. 45)

Podemos os remeter, também, a uma obra mais recente *Pedagogia das encruzilhadas*, de Luiz Rufino, cujo princípio é trazer outros valores culturais para a orientação da prática educacional.

Assim, a decolonialidade deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum. A princípio este é um desafio que está lançado: devemos estar atentos às ciladas do *fetichismo conceitual* para não

perdermos de vista o histórico e o horizonte de lutas que nos abrem caminhos. A decolonialidade, como um ato de resiliência e transgressão, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. (2017, p. 32)

De todo modo, é preciso que busquemos métodos de ensino que estejam conectados com nossa realidade e não buscar modelos, cujos fundamentos não dialoguem com nosso cotidiano e nossas práticas.

4 A ESCOLHA DO EIXO ORIENTADOR DOS CONTEÚDOS DE FILOSOFIA

A escolha da História da Filosofia como eixo organizador do conteúdo é ruim em vários aspectos, um deles é uma visão cronológica que traz em si a ideia de uma progressão do saber, noções como início da civilização, ou despertar da consciência de si, geralmente numa perspectiva hegeliana segundo a qual as pessoas, logo a filosofia povos antigos ainda não era completamente autoconsciente como a dos europeus modernos. Do mesmo modo, a noção de desenvolvimento do positivismo comteano povoa o imaginário de uma orientação da filosofia por períodos históricos. No caso de Augusto Comte os três estágios do desenvolvimento revelam muito de um pensamento que acredita haver povos primitivos – ainda em estágio religioso – povos intermediários, que desenvolveram um pensar filosófico e povos plenamente desenvolvidos que alcançaram o estágio positivo ou científico. Tal interpretação nos remete ao cientificismo positivista, cujos efeitos são bem danosos. A ideia de que a ciência dá a última palavra sobre quaisquer assuntos desconsidera as incertezas da própria ciência e oculta um projeto de poder por trás de teses indicadas como indubitáveis e universais. Tal perspectiva justificou o escravismo, o racismo, o machismo, a exploração dos trabalhadores e muito mais.

Diante da onda negacionista do final dos anos de 2013 para cá, começamos a caminhar no fio da navalha, felizmente na de Ockham. Se por um lado, continuamos nossa luta contra uma visão positivista (e hegeliana) de ciência, por outro, não estamos no mesmo campo epistêmico e político do negacionismo científico. Ambos são falácias que ocultam um projeto de poder contrário aos princípios democráticos. A chave para entender o que seria este fio da navalha é muito simples: admitir a divergência, a possibilidade de estar enganado e insistir no diálogo, buscando cada vez mais conhecimentos produzidos de forma sistemática e metodológica.

Para um trabalho de ensino de filosofia decolonial, é muito mais adequado organizar os eixos de orientação do conteúdo por áreas ou temas da filosofia. Entendemos como áreas da filosofia grandes unidades como Ética, Política, Lógica, Filosofia da Ciência, Estética, Epistemologia, Metafísica e outras. Por temas da filosofia, entendemos determinados conceitos que permitem uma abordagem transversal entre as áreas, como por exemplo, “o saber” que está na área da Filosofia da Ciência, mas também da Estética, da Ética; “a felicidade”, que pode ser abordada na área da Metafísica, da Ética, da Política; “o belo” que pode ser abordada na área da Estética e da Metafísica.

Uma observação importante é a respeito do suposto eixo problemático para orientação do conteúdo. Tal perspectiva é um equívoco, pois o método de problematização é uma opção didática válida para todas as áreas do saber e para as disciplinas do currículo escolar, não é uma característica de um conteúdo em si. A matemática pode apresentar seus conteúdos de modo problematizante, assim como a história, as artes ou a filosofia. Ora, um método didático problematizante é extremamente positivo, porém, ele não é, em si, um eixo ordenador do ensino de filosofia, por exemplo, podemos tomar a área Ética, e ensinar alguns dos conceitos típicos da área de modo problematizante ou dogmático. Do mesmo modo, temas como o conhecimento ou o belo podem ser ensinados de modo dogmático ou problematizante. A problematização é uma opção didática válida para todas as disciplinas, assim como a decolonialidade é uma opção de conteúdo válida, também para todas as disciplinas, ações didáticas e interdisciplinares etc.

Em nossa perspectiva, a melhor opção é a escolha por áreas e, dentro das áreas, alguns temas que podem gerar conteúdos significativos para as aulas. Suas divisões, levando em conta os bimestres e anos letivos oferecem a oportunidade para apresentar um panorama do filosofar que vá além da história da filosofia europeia. Contudo, atualmente, em quase todo o Brasil, a filosofia no ensino médio conta apenas com uma aula para um dos anos letivos, o que reduz muito a possibilidade de apresentar a pluriversalidade da filosofia para alunos e alunas. O que fazer?

Neste caso, seguindo as lições de Paulo Freire, trabalhar temas filosoficamente a partir de referências com os quais alunos e alunas se identifiquem. Ao invés de partirmos do contexto histórico das obras dos filósofos – que em si, são estudos interessantes, mas nem sempre significativos – partir da realidade em que vivemos, especialmente de temas candentes de nosso tempo que pedem urgência de um

tratamento filosófico em sala de aula, por exemplo, o combate ao racismo, ao machismo, à aporofobia, à meritocracia tão decantada pelo liberalismo. Devido à situação política recente, dos últimos sete anos vividos em nosso país, discutir seriamente o que é a liberdade de expressão e por que, mesmo ela sendo absoluta, as pessoas devem se responsabilizar pelo que dizem. Não se trata de censura quando alguém comete crime com as palavras e quer se isentar de suas responsabilidades, não se trata de evitar que a pessoa fale, mas impor as responsabilidades pelo que falou. Este é, por exemplo, o caso de comediantes e personagens da mídia que, alegando liberdade de expressão, não querem assumir as responsabilidades por seus crimes de machismo, misoginia, homofobia, transfobia, racismo etc. Do mesmo modo, reflexões filosóficas sobre a democracia! Entender que a democracia não é um regime no qual todas as vontades são autorizadas – aí é a sociedade alternativa do Raul Seixas – mas um regime no qual a lei é a referência para as relações das pessoas entre si, das pessoas e instituições e da relação entre as instituições. As aulas sobre democracia, liberdade de expressão, igualdade e liberdade de gênero, contra o racismo, se encontram no contexto que vivemos e precisam de um tratamento filosófico.

Neste ponto é que se torna interessante lançar mão da história da filosofia - não necessariamente europeia - para desenvolver argumentos e exemplos que possam validar posições éticas e de respeito às pessoas. Neste sentido, encontramos nas obras de filósofas negras brasileiras, por exemplo, muito mais fundamentos filosóficos para discutir porque o racismo é crime e como ele é real, do que em autores que não trataram destes temas e, apenas de modo muito enviesado, poderiam com ele contribuir, neste caso, o conceito de racismo estrutural pode ser largamente utilizado em sala de aula para estudos sobre o racismo. Mais difícil ainda, seria combater filosoficamente o machismo em sala de aula utilizando a obra de filósofos misóginos, recorrer a uma bibliografia filosófica feminista seria de muito mais valia do que da opinião de filósofos. Podem ser europeias como Beauvoir ou Arendt, estadunidenses com Angela Davis ou bell hooks; africanas como Oyèrónké Oyêwùmí, Vandana Shiva brasileiras como Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro.

5 CONCLUSÕES

A filosofia sempre encanta porque reflete sobre o mundo em que foi pensada. Compreender a sua própria realidade ou, pelo menos, buscar compreendê-la é uma

característica da experiência do filosofar. Estudiosos e estudiosas do ensino de filosofia sempre se deparam com o problema da contextualização da obra a qual será ensinada, esta dificuldade se torna tanto mais complexa quando o contexto nada tem a ver com a realidade na qual vivemos. Por isso, tanto esforço e tanta decepção em apresentar ideias filosóficas, especialmente para adolescentes, mas também para discentes do nível superior, como tendo alguma coisa a ver com eles. Este é um resquício colonial que ainda se manifesta no pensamento acadêmico.

Filosofar a partir da nossa realidade, buscar o diálogo com filósofos e filósofas, cujas obras podem contribuir para entender o mundo em que vivemos é legítimo, mas o movimento contrário é que se torna estranho: entender que o ensino de filosofia é deixar sua realidade de lado para entender a realidade do outro, neste caso, das obras filosóficas e da época em que foram feitas. Claro que o estudo erudito é interessante e importante, a busca por reflexões anteriores às nossas – mesmo em contextos diferentes – podem nos ajudar a compreender a nossa realidade, mas não deve ser o único, ele deve contribuir e não excluir a realidade própria em que vivemos.

Será um longo processo de educação voltar a filosofia para nossa realidade, buscando a colaboração de filosofias de outros lugares e tempos, mas tendo em vista, sempre, compreender o lugar (no sentido que Milton Santos utiliza) em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito. Filosofias Africanas para o Ensino Médio. **Colóquio luso-afro—brasileiro de questões curriculares**. Lisboa. 2014. p. 2051-2058.

BRASIL, OCN Orientações Curriculares Nacionais. MEC, 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 02 maio 2023. p. 9.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HEGEL, G. W. **Filosofia da História**. Tradução de Hans Harden Maria Rodrigues. Brasília: UnB, 1999. p. 83-86.

HEGEL, G. **Introdução à história da filosofia**. Trad. Antônio P. de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HEIDEGGER, M. **O que é isto: a filosofia?** Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 2005

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: ensaio sobre as doenças mentais. Tradução de Vinicius de Figueiredo. Campinas: Papirus, 1993. p.76-77.

KOHAN, Walter Omar (Org). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, PR, 1 (1), p. 12 – 32, 2017.

NOVELLI, P.G.A. **O Ensino da Filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade**. *Trasn/Form/Ação*. São Paulo 28(2): 129-148, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder: eurocentrismo e América-Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

RODRIGUES, Augusto e GELAMO, Rodrigo P. Ensino de Filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. *Educação e Filosofia*, v. 35, nº 74, p. 813 – 85, maio/agosto 2021, ISSN Eletrônico 1982-596X

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UERJ, 2017.

(Recebido em fevereiro de 2023; aceito em abril de 2023)