

O Ensino da Filosofia Africana nas Diretrizes Curriculares do Paraná: Impedimentos Epistêmicos?

Luís Thiago Freire Dantas

Doutorando em Filosofia, Universidade Federal do Paraná

Email: fdthiago@gmail.com

O presente estudo tem como objetivo o questionamento acerca da estruturação curricular do ensino da filosofia que privilegia o discurso tradicional da disciplina como uma produção do pensamento europeu, inviabilizando a produção filosófica oriunda de povos não-europeus; mais especificamente do continente africano. Assim, esse estudo relaciona-se tanto com a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio ocorreu com a Lei 11.648/2008 quanto com a lei 10.639/2003 exigindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira para todas as disciplinas, em especial Literatura, História e Artes.

Assim, primeiramente, o ensino de filosofia aparecia como assunto transversal em algumas disciplinas (isso ocorreu em 1996 com a reforma na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB) ou apenas sugerida como nas leis 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82. Porém, a partir da obrigatoriedade os jovens tiveram acesso a alguns conteúdos filosóficos como: Ética, Filosofia Política, Lógica, Estética e História da Filosofia. O problema se apresenta na exposição desses conteúdo que em seu cerne há um eixo geopolítico de enorme influência: o europeu. Dessa forma, a filosofia consolida a ideia de que é uma disciplina de base europeia.

Em contrapartida, acrescentando à Lei 10.639/03, em 2008 ocorreu a aprovação da Lei 11.645/2008 em que adicionou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e ainda vale destacar que tais modificações na LDB foram ampliadas para o ensino superior por meio das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o**

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). O referido documento ao tratar da filosofia afirma que:

[...] respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: [...] em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2004, p. 24).

Dessa forma, o presente estudo propõe contribuir para a luta antirracista de maneira que a filosofia sendo “a mais branca” entre as disciplinas das Humanidades (MILLS, 1999) tenha um espaço de reflexão também para a questão do negro e da sua história africana. Para execução de tal proposta escolheu-se uma análise das Diretrizes Curriculares de Filosofia, mais especificamente a do Estado do Paraná devido à experiência e o local de maior aproximação entre a teoria e a prática para o pesquisador que trabalha em um colégio do município de Colombo, que faz parte da região metropolitana de Curitiba. E também devido ao fato de haver, nesse Estado, documentos próprios que servem como referenciais no ensino de filosofia: as **Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná** (2008), documento produzido com o objetivo de “discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANA, 2008, p. 8).

Depois de verificar a construção e propostas das Diretrizes paranaenses, principalmente se há ênfase para abertura em tratar de assuntos filosóficos não restritos ao modo de fazer europeu, será proposto um modo de pensar o currículo em que os temas da Filosofia Africana possam ser discutidos e dialogados com os jovens estudantes. Principalmente porque se apresenta uma discussão da própria definição de filosofia para alguns filósofos africanos.

Os impedimentos da inserção da Filosofia Africana

Na leitura das **Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná** (DCFP) rapidamente pode-se notar uma preocupação em definir, ou até problematizar, a questão do currículo no quesito da seleção do conhecimento:

Parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza

e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele (PARANÁ, 2008, p. 13).

Essa ressalva alerta para interpretações equivocadas que muitas vezes compreendem que a escolha dos conteúdos ocorre de forma neutra. Ao contrário, a seleção dos conteúdos e conhecimentos são reflexos de uma atitude política. Desse modo, as normas para construção de um currículo estariam mais propícias a valorizar as diferenças do que reduzir a uma identidade, já que como afirma o documento, baseado em Sácristan: “o importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas” (SACRISTAN, 2000, p. 41).

Frente a isso, o documento propõe reflexões acerca das intenções que se articulam na proposição de um currículo, que é traduzido pela *tensão* do caráter prescritivo e pela própria prática do/da docente: “No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento” (PARANÁ, 2008, p. 16). Com isso, a transgressão do currículo é destacada como fundamental, visto que para não se formar um círculo vicioso na abordagem dos temas e, assim, distanciar o entendimento de haver apenas um modo de reprodução, a preocupação do documento é propor: “que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20). Tudo isso intencionado para que a Educação Básica caracterize-se através de uma tríade: científica, artística e filosófica do conhecimento. A partir disso, as diversas disciplinas concorrem para um trabalho pedagógico com a finalidade de projetar uma totalidade de conhecimento que não se abstrai do contato com o cotidiano.

No entanto, será que a aplicação no currículo da Filosofia abarca tais características? O ensino de filosofia estaria aberto a múltiplas formas de pensar sobre a própria filosofia e sua relação com o cotidiano dos estudantes? No início das DCFP encontra-se uma posição sobre a origem e sentido do ensino da filosofia: “Constituída como pensamento há mais de 2600 anos, a Filosofia, que tem a sua origem na Grécia antiga, traz consigo o problema de seu ensino a partir do embate entre o pensamento de Platão e as teorias dos sofistas” (PARANÁ, 2008, p. 39). De início o ensino de filosofia orienta-se

para dois pontos: i) localizar a Filosofia como modo grego¹ de pensamento; ii) a divergência entre Platão e os sofistas como modelo para o ensino da disciplina. Mais a frente enfocar-se-á sobre o primeiro ponto. Quanto ao segundo, as Diretrizes teriam a mesma preocupação de Platão: que “os métodos de ensino não deturpem o conteúdo” (PARANÁ, 2008, p. 39), defendendo que a finalidade do conhecimento deve afastar-se de um instrumento retórico que equivale a qualquer verdade.

Para isso, as Diretrizes apresentam três formas para o ensino médio quando se trata de ensinar filosofia:

Diante dessa perspectiva, a história do ensino da Filosofia, no Brasil e no mundo, tem apresentado inúmeras possibilidades de abordagem, dentre as quais se destacam:

- a *divisão cronológica linear*: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Renascentista, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea, etc.;
- a *divisão geográfica*: Filosofia Ocidental, Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras, etc.;
- a *divisão por conteúdos*: Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética, Filosofia da Ciência, Ontologia, Metafísica, Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História, Epistemologia, Filosofia da Arte, etc. (PARANÁ, 2008, p.3 9).

A partir daqui inicia-se o problema que motiva esse estudo, porque nas páginas seguintes das DCFP lê-se que a escolha das formas para o ensino deu-se pela divisão de conteúdos, com a advertência de que tal escolha não exclui, mas absorve as divisões cronológicas e geográficas. Entretanto, verifica-se uma série de argumentos equivocados seja para tratar cronologicamente quanto geograficamente. Sobre a dificuldade em tratar de forma geográfica, as DCFP comentam, por exemplo, que a Filosofia Oriental contém uma complexidade de civilizações em seu interior (hindu, japonesa, chinesa, síria, etc.), o que impossibilitaria à/ao docente tratá-las com a mesma profundidade que a divisão por conteúdos. Porém, esquece-se que a/o docente pode escolher algumas das civilizações e trabalhar como a filosofia dialoga entre elas, tanto mais que tal técnica não é estranha, já que a professora, ou o professor, de filosofia habitualmente trabalha com a filosofia francesa, alemã ou inglesa sem

¹ A tese de que a filosofia grega é caudatária da egípcia é desenvolvida por BERNAL (1991); JAMES (2005); OBENGA (1990).

que com isso fique prejudicado o ensino da filosofia ocidental. Já no que seria a Filosofia Africana o equívoco torna-se ainda maior por causa da seguinte passagem:

No entanto, se a filosofia africana traz como vantagem a ideia de que o ser é dinâmico, dotado de força – concepção essa que aparece também em algumas filosofias ocidentais – é preciso considerar que a sua fundamentação exclusiva na linguagem oral, ainda que pareça interessante, acaba por apresentar-se como uma fragilidade, evidenciada pela dificuldade com o idioma e também pela carência de bibliografia. Por essa razão, esse conteúdo não está relacionado entre os que compõem os conteúdos estruturantes de Filosofia, podendo, todavia, ser tratado na qualidade de conteúdo básico. O professor, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, terá a liberdade para fazer o recorte que julgar adequado e pertinente. Além disso, deve estar atento às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade (PARANÁ, 2008, p. 40).

O problema dessa passagem é que as Diretrizes reduziram a complexidade do pensamento africano em um estudo etnográfico: *La Philosophie Bantue* (1945), do missionário belga Placide Tempels, que descreve a concepção de ser a partir da ideia de força. Tal redução apenas afirma o preconceito acadêmico perante a Filosofia Africana, pois a compreende como uma ideia de produção coletiva, não sistematizada e inconsciente, isto é, uma *Etnofilosofia*. O grande problema disso é que ratifica o pensamento de Tempels de “que só ocidentais ‘letrados’ conseguiriam filtrar o pensamento bantu e transpor em conceitos ‘sofisticados’” (NOGUERA, 2011a, p. 40) e essa concepção oculta justamente o embate de filósofos africanos perante essa compreensão: “Eles descavaram uma filosofia africana própria, para empenhar diante dos negadores de nossa ‘dignidade antropológica’ um irrecusável certificado de humanidade” (TOWA, 2009, p. 35).

Assim, pela leitura do trecho destacado das DCFP, o problema geral seria reduzir a Filosofia Africana à Etnofilosofia. Porém há ainda dois pontos: i) o privilégio da escrita sobre oralidade; ii) a responsabilidade da abordagem estaria no professor.

Desse modo, o primeiro ponto sugere que a dificuldade, ou até mesmo a inviabilidade, de trabalhar com os assuntos da Filosofia Africana deve-se à proeminência da linguagem oral em detrimento da escrita. Tal raciocínio vincula-se a dois equívocos. Um deles refere-se a um desconhecimento do grande arcabouço linguístico existente desde a África antiga, por exemplo, a

Adinkra, que consiste em um conjunto de ideogramas que possui um significado complexo que expressam conceitos filosóficos. Elisa Larkin (2008) descreve a importância da Adinkra por refutar o academicismo convencional que nega à África sua historicidade por nunca haver desenvolvido uma escrita: “Entretanto, os africanos estão entre os primeiros povos a criar essa técnica. Além dos hieroglíficos egípcios, existem vários sistemas de escrita desenvolvidos por outros povos africanos antes da invasão muçulmana, que introduziria a escrita árabe” (LARKIN, 2008, p. 34).

Outro equívoco é de supervalorizar a escrita em detrimento da oralidade levando a “uma maneira reduzida e limitada para aferir as reflexões humanas dos mais variados povos ao longo da história da humanidade” (NOGUERA, 2011a, p. 41). Além disso, a referida citação das DCFP utilizam como argumento a dificuldade com o idioma e carência de bibliografia. Ora, há uma existência de vários filósofos que trataram de modos de pensar “tradicionais” que não indicariam o idioma como barreira de compreensão, pois, assim como nós brasileiros, a população africana teve uma colonização e articula o pensamento a partir de línguas coloniais como: inglês, francês, alemão, espanhol, italiano e português. E se o impedimento de tratar da Filosofia Africana não estaria nessas dificuldades, então qual seria o impedimento? Epistêmico?

O impedimento epistêmico, ou seja, a não compreensão de um saber sistematizado fora categorias greco-europeias do pensamento, articula-se com a reflexão que Mignolo realiza sobre a desobediência epistêmica enquanto um movimento político que problematiza a política da identidade para, com isso, colocar a “identidade *em* política” (MIGNOLO, 2008). Desse modo, uma das características de tal desobediência é suscitar um pensamento, ou uma epistemologia, a partir de línguas não imperiais. Em consequência, articular uma filosofia a partir de tais troncos linguísticos (como, por exemplo, o ioruba ou o ashanti), forneceria uma ampliação até mesmo dos tradicionais problemas filosóficos, como a verdade, o belo e o bem.

O outro ponto destacado orienta-se para o fato de que o tratamento do assunto dependeria do/da docente conforme a sua especialização, leitura, etc., já que não estaria impossibilitado, conforme indicam as DCFP, de pesquisas próprias. Contudo, tem-se um problema porque se, segundo a argumentação das Diretrizes, há uma dificuldade em trabalhar a Filosofia Africana por causa da escassez de bibliografia, então como um professor, ou

uma professora, teria a formação ideal para tratar do assunto? Invariavelmente sugere-se a ausência do assunto não por causa da prescrição, mas pelo/a próprio/a docente que não teria a capacidade de lidar com o tema. Em consequência, as Diretrizes e as políticas públicas demandadas por esse documento eximem-se da responsabilidade de fomentar a formação. Da mesma forma atuam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia (BRASIL, 2002) que não inserem em sua grade curricular filosofias não eurocentradas. Além do que a possibilidade mesmo que menor em tratar de Filosofia Africana aparece nas DCFP apenas como atenção “às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade” (PARANÁ, 2008, p. 40). Esse ponto também não é suficiente para explicar a ausência da Filosofia Africana nos conteúdos estruturantes.

No que concerne à outra forma de ensino da filosofia proposta pelo documento – a divisão cronológica linear –, as Diretrizes enfatizam a importância da história da filosofia, mas com a ressalva para que o docente não realize uma organização meramente cronológica e linear dos conteúdos de maneira que aparente o surgimento espontâneo dos conceitos filosóficos sem qualquer possibilidade de articulação com os diferentes momentos históricos pelos quais passaram os seres humanos.

Desse modo, a descrição dos períodos da filosofia (apesar de brevemente apresentados) toca em assuntos importantes, como, por exemplo, a mudança de paradigmas acerca da condição humana, a busca de autonomia e a secularização da consciência. O problema é que a apresentação dos períodos permanece tradicionalmente articulada com a maneira eurocêntrica de conceber os períodos filosóficos: Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, com destaque a aspectos gregos, cristãos e da compreensão de modernidade europeia. Com isso, é passível de ser aplicada a crítica de Nogueira (2011a) sobre o tratamento unilateral da História da Filosofia:

Muito já foi escrito sobre a História da Filosofia, tudo que tem sido dito a seu respeito parece convergir para um retrato sobre um percurso europeu de pensamento. Vale a pena se debruçar sobre argumentos que sugerem a superação da inexistência da Filosofia fora das cercanias europeias, abrindo caminho para o reconhecimento de trabalhos filosóficos dentro de matrizes de pensamentos africano, ameríndio, oriental, etc. em geral, as(os) historiadoras(es) e professoras(es) de Filosofia afirmam que não é adequado enquadrar formas distintas de pensamentos, tal como o africano, num modelo que seria ‘exclusivamente’ europeu (NOGUERA, 2011a, p. 28).

Assim, seria importante atribuir uma história da filosofia que abarque conceitos de povos antigos, cosmovisões não-cristãs e até compreensões de modernidade que se distanciem ou dialoguem com as europeias.

No entanto, as Diretrizes por meio dos argumentos de que não há como propor um estudo de filosofia exclusivamente na perspectiva geográfica ou cronológica, defendem que a organização curricular obedeça à divisão por conteúdos estruturantes²: mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, filosofia da política, filosofia da ciência e estética. Essa proposta tem, segundo o documento, a intenção de garantir “que o ensino de filosofia não perca algumas características essenciais da disciplina, como por exemplo, a capacidade de dialogar de forma crítica e mesmo provocativa com o presente” (PARANÁ, 2008, p. 42).

Todavia, o presente estudo concorda que “evidentemente, cada processo de escolha determina ausências e toda ausência gera questionamento” (PARANÁ, 2008, p. 42). Por isso que pela ausência é que se coloca a questão: de que maneira a Filosofia Africana poderia ser ministrada no ensino médio com o intuito de contribuir não somente para afirmar intelectualmente uma tradição, mas também para refletir sobre o lugar que a filosofia ocupa na história do pensamento brasileiro?

Essa questão é motivada em grande parte porque o ensino de filosofia aqui em questão possui um contexto específico, como bem redigido nas Diretrizes: “Identifica-se o local onde se pensa e fala a partir do resgate histórico da disciplina e da militância por sua inclusão e permanência na escola. Ensinar Filosofia no Ensino Médio, no Paraná, no Brasil, na América Latina, não é o mesmo que ensiná-la em outro lugar” (PARANÁ, 2008, p. 48). Assim, a recolocação do fazer filosófico torna-se importante, uma vez que comumente possui um sentido eurocentrado e vincula-se à construção de problemas conforme propõem os pensadores europeus. Evidentemente o presente estudo tem ciência da dificuldade e limites que o professor e a professora terão na abordagem de uma filosofia não eurocentrada, entretanto, a urgência de tra-

² “Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 25).

zer novas perspectivas não consiste em uma nova idiossincrasia ou meramente por simples aplicação de uma lei, e sim a atenção para o contexto do jovem estudante que, diante de saberes hegemônicos, pode encontrar proximidade com a própria vida, principalmente porque:

Um dos objetivos do Ensino Médio é a formação pluridimensional e democrática, capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, suas múltiplas particularidades e especializações. Nesse mundo, que se manifesta quase sempre de forma fragmentada, o estudante não pode prescindir de um saber que opere por questionamentos, conceitos e categorias e que busque articular o espaço-temporal e sócio-histórico em que se dá o pensamento e a experiência humana (PARANÁ, 2008, p. 49).

Mesmo diante das dificuldades levantadas sobre o contato com as produções da Filosofia Africana (acesso à bibliografia ou dificuldades com idiomas), as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná possuem a autonomia em propor diferentes formas de ensinar filosofia, ao invés de transferir a responsabilidade ao/a docente que já possui uma formação deficiente sobre filosofias para além do eixo europeu. E pensando nessa questão deficiente é importante observar as explicações e definições de filósofos africanos sobre o próprio entendimento de filosofia. Tanto o seu desenvolvimento quanto a legitimidade de trata-la fora do eixo greco-latino-europeu inserindo-a em uma discussão sobre a *identidade em filosofia*.

Identidade em filosofia: africanidade filosóficas

A expressão *identidade em filosofia* exige uma ressalva, pois não há a pretensão de refletir sobre a *filosofia da identidade*, mas sim refletir sobre o fato do agente colocar-se na reflexão, isto é, como a formação da identidade diz respeito à maneira em que o indivíduo pensa a si mesmo como agente no mundo. Assim se estabelece uma pergunta: compreendendo também que o indivíduo existe em sociedade, então há um modo de reflexão na tradição africana que corresponderia ao ato de filosofar? A resposta é sim, pela existência histórica de problemas de cunho filosófico, pois desde o Egito antigo existem pessoas que formularam princípios morais e políticos para a sociedade. Apesar disso, há uma tendência em ocultar ou até mesmo em inferiorizar o conhecimento desses povos através de um processo de rotulação como “saberes po-

pulares” de influências religiosas. Em outras palavras, as sociedades africanas teriam sábios ou santos e não filósofos, uma vez que estes, para a tradição ocidental, só foram possíveis em solo grego:

Se interpretássemos corretamente a vida inteira do povo grego, encontraríamos evidentemente apenas a imagem refletida que irradia, com as cores mais brilhantes, de seus mais esplêndidos gênios. Até mesmo a primeira vivência da filosofia ocorrida em solo grego, a sanção dos setes sábios, constitui a linha clara e inesquecível na imagem do mundo helênico. *Outros povos têm santos, enquanto os gregos, por sua vez, têm filósofos* (NIETZSCHE, 2008, p. 36, grifos meus).

Entretanto, tal representação é combatida fortemente por vários estudiosos³, dentre eles, o egiptólogo congolês Théophile Obenga (1990) que explica como a vida intelectual era presente no Egito antigo e como os escribas seriam aqueles que tinham o “ócio” para produzir um saber formulado em princípios racionais:

Os escribas, ‘aqueles que escrevem’, sacerdotes ou não, todos esses que manuseiam as plumas, são a base da sociedade faraônica e constituem o fundamento mesmo do Estado: eles forjaram o pensamento egípcio e mantiveram, durante três milênios, os valores morais, intelectuais, culturais, espirituais, científicos, etc. da sociedade faraônica (OBENGA, 1990, p. 207).

Desse modo, não é difícil de imaginar que uma civilização com uma produção intelectual intensa não tenha ao menos dialogado com outras próximas e que tal diálogo influenciou também outras civilizações como, por exemplo, a grega. Importante frisar que a influência consistiu não somente no quesito moral ou político, mas também ontológico, já que “[h]istoriadores(as) da filosofia ocidental insistem em afirmar que mesmo existindo textos que abordem questões morais, nenhuma cultura teceu especulações ontológicas, aspecto nodal da filosofia que demarcaria definitivamente a exclusividade grega” (NOGUERA, 2013, p. 147). Ao contrário, o Egito possuía características, incluindo arcabouço linguístico condizentes com o ato de refletir:

O pensamento egípcio lançou a base mais importante para a criação de uma autêntica ontologia, a saber, os meios linguísticos [...]. Há na língua egípcia dois verbos para ‘ser’, um dos quais (*wn/n/*) com dois participípios, designando o ‘ente’

³ No século XX ocorreu a “retomada histórica” do continente africano em que propiciou várias pesquisas que apresentariam a contribuição histórica do continente para a humanidade. Entre os vários pensadores destaca-se o senegalês Cheik Anta-Diop que pesquisou e levantou inúmeras teses sobre a influência africana no desenvolvimento científico mundial, assim como, sobre a origem humana no continente africano. Entre as suas obras vale citar: *Nation Nègres et Culture*.

e ‘o que foi’, uma capacidade que o latim não possui. [...] O Egípcio diferencia com exatidão os verbos ‘ser’, ‘tornar-se’, ‘viver’ (CARREIRA, 1994, p. 55 *apud* NOGUERA, 2013, p. 147).

Diante desses aspectos, seria equivocada a afirmação de que a filosofia diz respeito a uma criação unicamente grega e, por conseguinte, europeia, porém não é difícil encontrar vários pensadores que, ao fim, legitimem a relação originária entre a filosofia e a Grécia. Um exemplo é Heidegger, que na conferência **Que é isto – a filosofia?** assim escreve:

A palavra *philosophia* diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto – a *philosophia* determina também a linha mestra de nossa história ocidental-europeia. A batida expressão ‘filosofia ocidental-europeia’ é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a ‘filosofia’ é grega em sua essência, e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando-o para se desenvolver (HEIDEGGER, 2009, p. 17).

Nessa passagem o filósofo alemão procura explicar por qual caminho a filosofia possui uma história e esta se imiscui com a sua própria origem. Uma origem que implica na edificação do conhecimento europeu, pois Grécia e Europa seriam o mesmo na reflexão daquilo que é. Isto porque, de acordo com Heidegger, a pergunta *o que* é possui uma história que consolida o pensamento mais profundo do ser humano: a filosofia. Nessa perspectiva, o autor tende a argumentar que haveria uma base identitária necessária a um povo para obter certo grau filosófico e, por natureza, seria uma base grega. Assim, restaria como opção aos outros povos vincularem seu modo de produzir filosofia ao modo de pensar grego. Entretanto, o filósofo camaronês Towa (2009) critica a “afirmação intrépida” de Heidegger sobre equivalência entre a Grécia e o Ocidente, pois disso se afirma que a filosofia possui uma essência histórica e qualquer desdobramento necessita de uma volta ao período nascente da filosofia, a Grécia antiga: “Então, das afirmações intrépidas, Heidegger não se dignou a prestar qualquer justificção. Filosofia e mundo grego pretendem apresentar uma identidade de essência. Mais precisamente, a filosofia reivindicada pelo mundo grego” (TOWA, 2009, p. 14). Em consequência ignora-se que há a possibilidade de haver diferenças entre modelos, por exemplo, europeus e africanos de produção filosófica.

É preciso ter em mente que o fazer filosófico não consiste em um jogo etimológico de palavras, mas uma consideração sobre o mundo em seus prin-

cípios. Dessa forma, Towa considera como tarefa do filosofar africano contemporâneo “a subversão”:

A história de nosso pensar não deve se propor a exumação de uma filosofia que nos dispensariam de filosofar, mas acima de tudo a determinação do que em nós é subversivo para que seja possível a subversão do mundo e da nossa atual condição no mundo (TOWA, 2009, p. 75).

Precisamente pela subversão é que consiste a maneira de como o pensamento guia-se na perspectiva pluriversal, isto é, o significado de um mesmo conceito reproduzido a partir de diversas perspectivas. O primeiro tipo de subversão apresentado por Towa diz respeito à origem da filosofia, isto indica que o filosofar não é genuinamente grego. O autor parte da geração da década de 1970 que critica a noção de “milagre grego” e destaca a Grécia antiga como a “irmã mais jovem” (FOË, 2013, p. 200) do Egito antigo e esta tendo em muitos aspectos a reprodução de princípios já alicerçados entre os pensadores egípcios. Além disso, essa perspectiva propõe apresentar a filosofia como um discurso muito antes nômade e bastante interlocutório entre diversos pensadores em suas culturas. Um dos exemplos é a relação entre Grécia e Egito que por muito tempo o Egito fora tratado pelos pensadores gregos como um lugar para desenvolver suas ideias: “é verdade que Pitágoras passou 20 anos no Egito, Platão 13, Demócrito 5, etc. É quase certo que eles tiveram que dominar o egípcio durante sua estadia” (TOWA, 2009, p.72).

Outra subversão consistiria na ampliação do termo filosofia que corresponderia, no caso dos africanos, a uma extensão da cultura que reenvia aos agentes a própria conjuntura e experiência vivida: “Em realidade, a vontade de presença como filosofia dos modos de pensamentos considerados como especificamente africanos precede e explica a diluição da filosofia na cultura, e não o inverso” (TOWA, 2009, p. 29). Por isso, o contraste entre a filosofia africana e europeia parte da posição dualista natureza-cultura que atua no pensamento da maioria dos filósofos europeus e enquanto para os africanos há um monismo de maneira que as partes comunicam-se e estão reunidas em uma estrutura que, em “linhas gerais, essa reunião da estrutura nada é mais do que a filosofia negro-africana em sua especificidade” (TOWA, 2009, p. 27).

Por isso, localizar geograficamente a filosofia não sugere uma redução em seu modo de pensar, pois o epíteto de Filosofia Africana nada mais é o que o filósofo beninense Paul Houtondji define: “Eu falo de *filosofia africana* como um conjunto de textos: conjunto, precisamente, de textos escritos por africanos e

qualificados pelos próprios autores de filosóficos” (HOUTONDJI, 2013, p. 3, grifos do autor). Desse modo, afirmar um texto ou um pensamento como filosófico não necessita de um aval alheio que venha dizer que isso é filosofia. O importante é que os autores percebam-se como produtores de tal pensamento.

A partir disso, decorre o questionamento sobre a legitimidade em pesquisar Filosofia Africana, já que pesquisas com tal interesse buscam desvelar formas implícitas do racismo que operam no meio intelectual cristalizando a filosofia em um único modo de produzir-se. Tais formas implícitas insistem em desqualificar perspectivas filosóficas fora do eixo europeu, sugerindo, ainda, que haveria uma deficiência sistemática e racional em certos grupos humanos, o que impossibilitaria de serem reconhecidos ontologicamente, isto é, em seu modo de ser. Na proximidade de questionamento da localização geográfica e da legitimidade, esse estudo concorda com o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011):

Afirmamos que não há nenhuma base ontológica para negar a existência de uma filosofia africana. Também argumentamos que, frequentemente, a luta pela definição de filosofia é, em última análise, o esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros (RAMOSE, 2011, p. 14).

Tal poder epistemológico e político adquirem várias formas de objetificação do pensamento alheio, uma mais proeminente pode-se dizer que seja o essencialismo cultural. Essa forma conforme critica Towa tem consigo uma finalidade: o “esforço do essencialismo culmina com a construção de um sistema universal e repousa sobre os princípios absolutos, articulados e hierarquizados em tudo o que existe ou pode existir” (TOWA, 2009, p. 116).

Ainda mais porque essa característica do essencialismo cultural seria específica dos pensadores europeus, na tentativa de expor uma homogeneidade em que procura desaparecer com qualquer diferença diante de uma unidade mesmo que invisível:

Todas essas teorias, o mundo das ideias de Platão, as enteléquias de Aristóteles, o inatismo cartesiano, o formalismo kantiano, o estruturalismo de Lévi-Strauss aparecem, do ponto de vista em que colocamos aqui, como variantes de um mesmo tema: a realidade verídica, de natureza abstrata, tem uma existência imutável, mas invisível (TOWA, 2011, p. 184).

Justamente para decair na armadilha do essencialismo necessita-se compreender a filosofia enquanto um discurso não universal, ou seja, que possui somente um único

verso, mas pluri-versal por abarcar uma enormidade de discursos que por mais que tragam diferenças em proceder com o pensamento humano tem a capacidade do diálogo entre si. Inclui-se porque “os discursos não têm apenas origens socio-históricas, mas também contextos epistemológicos” (MUDIMBE, 2013, p. 10). Assim, a apresentação da diferença de construção da ideia de filosofia em diferentes tradições, requer um afastamento de uma ideologia que privilegia um tipo hegemônico e propõe uma “iniciativa histórica” pela margem do conhecimento filosófico. Na tentativa de propiciar tal iniciativa, a seção seguinte retornará a discussão sobre as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná para propor um exercício de reflexão que explora a posição afroperspectivista e outras correntes afrocentradas, com o objetivo de apresentar opções de um currículo de filosofia não eurocentrado.

A posição de um currículo afroperspectivista

A posição afroperspectivista diz respeito à formulação desenvolvida por Nogueira (2011a; 2011b; 2012) com o intuito “de passar a limpo a História da Humanidade, tanto para dirimir as consequências negativas de limar culturas e povos não ocidentais do hall do pensamento filosófico como para desfazer as hierarquizações que advém desse processo” (NOGUERA, 2011a, p. 28). Utilizando o discurso como um mote importante, o autor propõe uma revisão de alguns conceitos afro-brasileiros (comumente desqualificados por expressarem os modos de ser e de estar da população negra e marginalizada) no sentido de ressignificá-los. Alguns exemplos seriam: “denegrir, vadiagem, drible, mandinga, enegrecimento, roda, cabeça feita, corpo fechado, etc” (NOGUERA, 2011b, p. 5) que passam a representar modelos de éticas, epistemologias e estéticas, apresentados por meio de personagens como “o griot, a mãe de santo, o pai de santo, o(a) angoleiro(a), a(o) feiticeira (o), a(o) bamba, o(a) jogueiro(a), o zé malandro, o vagabundo, orixás [...] iniquices [...], voduns” (NOGUERA, 2011b, p. 5).

Desse modo, a construção de um currículo afroperspectivista não consiste em contemplar outro modo de filosofar que destituiria os demais. Antes, seria fornecer a outros povos o reconhecimento da produção intelectual e capacidade de diálogo, já que “colocar a História da Filosofia em afroperspectiva permitiria a consideração do pensamento filosófico dos povos ameríndios, dos povos asiáticos, da Oceania, além da produção filosófica africana” (NOGUERA, 2011a, p. 28).

Partindo desse interesse, comparar os conteúdos estruturantes ordenados pelas DCFP com uma hipótese de currículo afroperspectivista será a

proposta desse tópico, levando em conta que o tema não se esgotaria em um artigo. Apesar disso, a proposta aqui sugerida apresentará vias para uma perspectiva não hierarquizante e que exercita um *polidiálogo*, isto é, um campo em que há vários centros dialogando e debatendo intelectualmente (RAMOSE, 1999).

Como já assinalado, no texto oficial, as Diretrizes estão apresentadas da seguinte forma:

Estas Diretrizes Curriculares propõem a organização do ensino de Filosofia por meio dos seguintes conteúdos estruturantes:

- Mito e Filosofia;
- Teoria do Conhecimento;
- Ética;
- Filosofia Política;
- Filosofia da Ciência;
- Estética (PARANÁ, 2008, p. 55).

O interessante é que essa distribuição tem para as DCFP o seguinte objetivo: estimular “o trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e das suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista que assedia e permeia a experiência do conhecimento e as ações dela resultantes” (PARANÁ, 2008, p. 57). Esse objetivo implica em uma posição que para o presente estudo torna-se importante, pois abre a possibilidade de o profissional tratar de alguns conteúdos de maneira mais independente, até mesmo fazendo uso de perspectivas não eurocêntricas: “Notadamente, Filosofia é o espaço da crítica a todo conhecimento dogmático, e, por ter como fundamento o exame da própria razão, não se furta à discussão nem à superação das filosofias de cunho eurocêntrico” (PARANÁ, 2008, p. 57). Para realizar uma superação das filosofias eurocêntricas, uma sugestão aqui proposta consistiria nos princípios curriculares que Asante (2009) esboça para um projeto afrocêntrico⁴:

Você e sua comunidade: o desenvolvimento das disciplinas precisa discutir com os alunos o senso de identidade e sua relação com a comunidade em que vivem.

⁴ Esses princípios foram organizados por Asante para fundamento de várias disciplinas, porém o estudo entende alguns desses princípios como importantes para a construção de um currículo filosófico afroperspectivista.

Por isso, necessita introduzir as ideias de pessoa, família, cidade, Estado, Nação e mundo para que os alunos entendam o sentido e o como se formou tais ideias. **Bem-estar e biologia:** esta parte diz respeito à explicação da importância das atitudes físicas e hábitos que promovam o bem-estar. Articulando com saberes como fisiologia e biologia humana (não restritamente). **Tradição e inovação:** aqui se explora a preservação e a geração como poderosos instrumentos de interação de mudança e continuidade da vida. **Criação e expressão artística:** as múltiplas formas humanas que expressaram seus pensamentos mais íntimos através dos meios de materiais e realização, por exemplo, na música, dança, desenho, poesia, Rap, etc. **Localização no tempo e espaço:** explorar a cronologia, a geografia e conceitos matemáticos para desbloquear interpretação e habilidades analíticas. **Produção e distribuição:** conceituar os princípios da produção, distribuição e consumo de bens e serviços. **Poder e autoridade:** problematizar a obtenção e uso de poder e autoridade para efetuar a vontade comum. **Tecnologia e ciência:** explicar como ocorre a interação complexa de comportamentos humanos por meio da ciência e da tecnologia visando à melhoria da sociedade. **Escolha e consequências:** situar através de situações históricas e sociais nas diferentes formas os seres humanos e como eles têm tratado escolhas e consequências. **Sociedade e do mundo:** desenvolver as relevantes habilidades sociais, valores e comportamentos com o intuito de promover a maturidade multicultural para, enfim, desenvolver uma educação não-sexista, não-hegemônica e não-racista (ASANTE, 2009).

Contudo, essa inserção se dá em um trabalho árduo que dependerá do maior ou menor envolvimento docente ou maior ou menor receptividade do grupo participante (comunidade escolar, secretaria de educação, dentre outros). E por mais que exista o reconhecimento da Filosofia não limitada pelo modelo europeu, então por que as Diretrizes propõem conteúdos fundados em perspectivas eurocêntricas? Para melhor entender tal interrogação, é necessário verificar como os conteúdos são apresentados e, a partir disso, paralelamente apresentar outras propostas.

Mito e filosofia: Esse conteúdo é descrito com o objetivo de fornecer ao aluno, ou a aluna, a compreensão histórica de como surgiu o pensamento racional/conceitual entre os gregos e como foi decisivo no desenvolvimento da cultura da civilização ocidental. A partir disso, o/a estudante entenderia a conquista da autonomia da racionalidade diante do mito e, com isso, compreenderia o advento de uma etapa fundamental do pensamento e do desenvolvimento de todas as concepções científicas produzidas ao longo da História. Nesse aspecto há dois problemas: um deles é a ratificação da filosofia como uma produção grega sugerindo que outros povos não produziam filosofia, pois

possuíam um saber “incompleto” e uma relação direta entre mito e filosofia, ou seja, um modo de pensamento primário e que se subordinava a autoridades místicas. Outro aspecto é a ideia de que somente os gregos contribuíram para o desenvolvimento intelectual e cultural do Ocidente, ignorando as contribuições árabes, muçulmanas, turcas, mongóis, dentre outras.

Uma possibilidade de tratar tal assunto seria pensar por meio da **Cosmologia**, pois nesse sentido ampliar-se-ia o campo de reflexão por não restringir a uma discussão que decairia no discurso de ruptura entre mito e filosofia ocorrente na Grécia antiga, mas possibilitaria trabalhar formas de interpretação da origem do mundo e do ser humano de outras civilizações e, necessariamente, não distanciando de forma rápida a filosofia do mito. Uma sugestão trataria do Egito antigo e a proximidade das narrativas dos deuses para explicar e problematizar certos aspectos como, por exemplo, o deus Thot da escrita, a deusa Maat da verdade. Além de destacar a enorme contribuição da civilização egípcia para a filosofia através de filósofos como Ptah-hotep⁵.

Teoria do conhecimento: Objetivo desse conteúdo é fornecer ao aluno, ou à aluna, o questionamento de como a verdade possui certos critérios e como se permite reconhecer o verdadeiro. Assim, o que estaria em jogo seria a possibilidade do conhecimento e qual a sua fonte. Contudo, a definição de conhecimento está próxima da dicotomia sujeito-objeto, em que há um ser que estaria apto a conhecer e outro a ser conhecido, provocando uma dependência deste para o primeiro. Para ampliar a discussão, o propício seria trazer a/o estudante a questão de que o conhecimento não começa em um “Eu” solipsista que possibilitaria à natureza ser conhecida, mas que o conhecimento iniciaria a partir de uma extensão de si mesmo com outros e com o mundo, não havendo qualquer ruptura. Desse modo, estimular-se-ia a **gnose** expandindo a compreensão de faculdade racional, que não mais se restringiria ao ser humano mas também ao mundo em seu entorno. Poderiam se somar, além dessa proposição, outros trabalhos da Filosofia Africana que contribuiriam para explicar a questão do conhecimento como, por exemplo, a obra

⁵ Assim como aconteceu com os pré-socráticos, da filosofia de Ptah-hotep foram preservadas algumas máximas, no total 37, datadas aproximadamente de 1.900 A.C. e que foram reunidas por Christian Jacq (2004), no livro **Les Maximes de Ptah-hotep: l'enseignement d'un sage au temps des pyramides**.

Kemet (ASANTE, 1990), e as publicações do ganhês Anto Wilhem Amo,⁶ que se posicionou como crítico de Descartes.

Ética: o objetivo desse conteúdo é estudar e analisar a atribuição de valores, que ao mesmo tempo podem ser especulativos (baseado em princípios), e normativos (de caráter mais imperativo, com resultados mais práticos). Além do que tal objetivo propõe uma crítica à heteronomia em detrimento da busca por uma autonomia. Por isso, a ética possibilita o desenvolvimento de valores, mas pode ser também o espaço da transgressão, quando valores impostos pela sociedade se configuram como instrumentos de repressão, violência e injustiça.

A contribuição a partir da filosofia africana seria realizar uma discussão através do *ubuntu*⁷ que compreende o indivíduo enquanto coletivo, porém com a ressalva de que o coletivo não se limita às pessoas, mas também à fauna, à flora e ao sobrenatural que constitui a comunidade. Outra possibilidade consiste em retomar o sentido original do termo *Ética* que designa morada (*Ethos*). A partir disso, amplia-se ao estudante a compreensão sobre a inserção do humano na natureza como local de vida, e não somente de passagem.

Política: O enfoque desse conteúdo são as sociedades que transformaram o poder político em coisa pública, ou seja, transparente, participável e voltado à construção do bem comum. E, conforme o que está escrito nos conteúdos, tende ao professor, ou à professora, desenvolver a seguinte reflexão: “Se, por um lado, a modernidade está distante do ideal da *polis* ateniense ou da *res publica* romana, por outro é preciso reconhecer que ela trouxe conquistas fundamentais, como a valorização da subjetividade e da liberdade individual” (PARANÁ, 2008, p. 58). Mas essa proposta escamoteia que tal valorização foi bem sucedida pelo caráter colonizador com o intuito de impor um modelo de ideal político, simbolizado pela lógica de “democracia”. Por isso, é preciso considerar a crise da representação política que coloca em questão o atual

⁶ Anton Wilhelm Amo (1703-1759) foi filósofo e professor da Universidade de Jena que defendeu uma tese sobre a *Impassividade da mente humana*, na qual se opõe à filosofia cartesiana acerca da fonte do conhecimento.

⁷ A origem do termo *ubuntu* é banta e problematiza a posição da comunidade perante os interesses individuais, de maneira que o indivíduo não pode alcançar a felicidade se a comunidade que ele está inserido também não alcança-la. Além do que a comunidade estaria estruturada em três níveis: os seres vivos, os mortos viventes (as forças sobrenaturais) e os que ainda não nasceram. “Em consequência, *ubuntu* é a categoria fundamental ontológica e epistemológica dentro do pensamento africano dos povos que falam *bantu*” (RAMOSE, 2001, p. 2, grifos do autor).

modelo dos chamados Estados democráticos liberais, principalmente no que se refere à problemática do micro e macropoder que possibilita outras formas de compreensão acerca do caráter jurídico de *pessoa*, assim como, de outras maneiras de construir politicamente a sociedade. Por exemplo, a filosofia de Ramose possui uma literatura importante que questiona o significado de democracia no Ocidente, principalmente contrapondo a ideia de partido para a de solidariedade na África do Sul:

A singularidade da oposição política é enfatizada ainda mais pelo fato de que muito frequentemente este tipo de política degenera-se para dentro da oposição por causa da oposição. Sem dúvida, os protagonistas deste sistema replicariam que o objetivo da oposição é acender à posição do poder político por deslocar o partido no poder. Sem negar este fim egoísta, eu argumento que compreender neste modo, a oposição política enfraquece o princípio de solidariedade na política cultural da África tradicional (RAMOSE, 1992, p. 75).

Filosofia da Ciência: Tem como objetivo o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Assim, sua importância consiste em refletir criticamente sobre o conhecimento científico, para conhecer e analisar o processo de construção da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, político, filosófico e histórico. Por isso, a Filosofia da Ciência tem a pretensão de mostrar que o conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo, além de problematizar o quanto a ciência está, ou não, envolvida de fundamentos ideológicos, religiosos, econômicos, políticos e históricos. Aproveitando a construção contínua da ciência, o docente teria a possibilidade de apresentar as contribuições de várias civilizações africanas para a ciência, principalmente, a do Egito antigo. Com isso, o trabalho de Obenga (1990) é relevante para entender como se deu tal contribuição, pois o autor analisa como os egípcios possuíam uma compreensão avançada para o desenvolvimento da arquitetura, medicina, aeronáutica, dentre outras atividades tecnológicas.

Estética: com a proposta de refletir principalmente a beleza e a arte, a estética procuraria tratar da realidade e das pretensões humanas em dominar, moldar, representar e reproduzir o mundo como realidade humanizada, além de possibilitar uma crítica aos limites que o império da técnica com as máquinas promovem a arte como produto comercial, ou do belo como conceito acessível para poucos. Desse modo, a busca de espaço de reflexão, pensamento, representação e contemplação do mundo não ficariam restritas a uma maneira de conceber uma obra

de arte. Articulado com a perspectiva africana seria possível uma flexibilização do modo de definir a arte e a estética, que não as conceberiam apenas como “eruditas”. Dessa maneira esse conteúdo problematizaria, por exemplo, a dicotomia corpo e mente para desconstruir a ideia de corpo como uma parte subordinada à mente. Nesse sentido, autores como Noguera (2011b) problematizam o quanto atividades corporais são dotadas de princípios estéticos múltiplos, como, por exemplo, o movimento da ginga trazida pela capoeira:

Os capoeiristas que na roda de capoeira angola palmeiam o solo, com chapas e martelos são capazes de imprimir aos movimentos uma graça que o jogo de chão ganha quando o cansaço deixa as camisas amarelas ensopadas de novas ideias. É importante frisar que num episódio deste tipo, as ideias não são abstrações, nem realidades transcendentais; mas, movimentos corporais, traços relacionais que constituem personagens conceituais (NOGUERA, 2011b, p. 12).

Dentro dessa arquitetura de conteúdos, o professor e a professora de filosofia teria a liberdade de relacionar os temas filosóficos com o cotidiano do estudante, principalmente do jovem negro, valorizando algumas expressões que remetem às suas raízes. Introduzir letras de música de cantores africanos e seus contextos sócio-políticos como, por exemplo, a música política de Fela Kuti, Miriam Makeba, dentre outros ou, ainda, explorar na cultura Hip Hop ou no Funk elementos da ética e estética africana, sobrepunhando a interpretação unilateral e excludente que comumente considera tais manifestações culturais como desqualificadas. O debate em torno de tal interpretação pode estimular uma reflexão crítica sobre as maneiras como o racismo se constrói no que se refere à arte africana. Outras possibilidades relacionam-se ao destaque a contribuições de intelectuais negros em vários setores científicos para estimular nos jovens, sobretudo negros, a construção de representações positivas sobre ser negro.

Enfim...

Apesar da possível dificuldade em inserir a Filosofia Africana no ensino médio, a riqueza do ensino na relação professor-aluno é grande e, ao mesmo tempo, complexa. Tanto mais porque é necessário destacar o fato de que a construção de um currículo pluri-versal (NOGUERA, 2011a) não deve limitar-se diante das dificuldades (dentre elas a “formação ideal”). E como a construção de um currículo não ocorre de modo individual, as Diretrizes Curricu-

lares de Filosofia (no caso analisado do Paraná, mas poderia ser do Brasil) não devem se omitir da responsabilidade de apresentar conteúdos que abarquem vários centros, não se restringindo a um que se coloque hierarquicamente superior aos demais.

Por conseguinte, a possibilidade de tratar os temas filosóficos de maneira não eurocentrada carece de uma interação entre diversos setores educacionais. Porque o/a docente não pode ensinar caso não haja uma capacitação em cursos que proporcionem outras vias de pensamento. Entretanto tal capacitação necessita de uma posição explícita nas Diretrizes para propor conteúdos oriundos de temáticas não eurocentradas. A partir dessa interatividade é que se situa a primeira e a grande dificuldade em discutir um currículo não eurocentrado.

Por isso, atento a observação de Mills de que a “filosofia é a *mais branca* dentre todas as áreas das ciências humanas” (1999, p. 13, grifos nossos), a discutir temas filosóficos através de filósofos como Marcien Towa, Mogobe Ramose, Molefi Asante fornecem subsídios para “escurecer” a filosofia e, por conseguinte, incentivar um debate nas Diretrizes para que o ensino não reproduza um ideal vazio em conteúdo e distancie o jovem do interesse filosófico. Contudo, deve-se atentar para que antes de desconstruir os conceitos deve-se descolonizá-los, pois se entende que o uso da filosofia africana no ensino médio, ou em qualquer outro nível, primordialmente requer uma descolonização tanto do currículo quanto do pensamento.

RESUMO: O presente estudo tem o objetivo de questionar a estruturação curricular de filosofia no ensino médio enquanto legitimador de um discurso eurocêntrico. Assim, partindo da análise das Diretrizes Curriculares do Estado Paraná, um currículo afroperspectivista é proposto com o intuito de apresentá-lo através da abordagem de temas da Filosofia Africana que a aproxima do ambiente do estudante negro. Por isso, a discussão da própria definição de filosofia conforme elaborada por alguns filósofos africanos e a proposição de conteúdos para o currículo afrocêntrico posiciona o discurso filosófico como um processo de descolonização.

Palavras-chave: Currículo; Filosofia Africana; Ensino Médio

ABSTRACT: This study aims to question the curricular structure of philosophy in high school while legitimizing a Eurocentric discourse. Thus, based on the analysis of the Curriculum Guidelines of Paraná State a afroperspectivist curriculum is proposed in order to present it through the themes of approach to African philosophy that approaches the black student environment. Therefore,

the discussion on the definition of philosophy as developed by some African philosophers and the content proposition for the Afrocentric curriculum places the philosophical discourse as a decolonization process.

Keywords: Curriculum; African Philosophy; High School

Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

_____. **The Asante Principles for the Afrocentric Curriculum**. In: <http://www.asante.net/articles/6/the-asante-principles-for-the-afrocentric-curriculum/>, 2009. Acesso em: 07/01/2015.

_____. **Kemet, afrocentricity and knowledge**. Africa World Press, 1990.

BERNAL, Martin. **Black Athena: The afroasiatican roots of classical civilization**. New Jersey: Rutgers University Press, 1991.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22/02/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução CNE/CES 12/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 22/02/2015.

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31/01/2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10/09/2014.

CARRERA, José. Filosofia Antes dos Gregos. In: NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos**, v. VIII, p.139-155, dez./2013.

FOE, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013.

HEIDEGGER, MARTIN. **Que é isto – a filosofia?** Identidade e Transcendência. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HOUTONDJI, Paul. **Sur la philosophie africaine: critique de l’ethnophilosophy**. Mankon: Langaa RPCIG, 2013.

JACQ, Christian. **Les Maximes de Ptah-hotep: l’enseignement d’un sage au temps des pyramides**. Paris: Maison de Vie, 2004.

JAMES, George. **Stolen legacy**: the Greek Philosophy is a stolen Egyptian Philosophy. Drewryville: Khalifah's Booksellers & Associates June, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MILLS, Charles W. The Racial Polity. In: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue (Org.). **Racism and Philosophy**. New York: Cornell University Press, 1999.

MUDIMBE, V.Y. **A invenção de África**: Gnose, Filosofia e Ordem do conhecimento. Lisboa: Edições Pedalço, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na época trágica dos gregos**. São Paulo: Hedra, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: SEAP, 2011a.

_____. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot – Revista de Filosofia**. Amargosa, Bahia – Brasil, v. 4, n. 2, p. 1-19, dezembro/2011b.

_____. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, p. 62-73, maio-out/2012.

_____. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amem-tem-ope. **Ensaios Filosóficos**, v. VIII, p.139-155, dez./2013.

OBENGA, Theophilo. **La philosophie africaine de la période pharaonique (2780- 30 a. C.)**. Paris: L'Harmattan, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf. Acesso em: 31/01/2015.

RAMOSE, Mogobe B. **African democratic tradition: oneness, consensus and openness: a reply to Wamba-dia-Wamba**. In: **Quest**: (1992), vol. 6, no. 2, p. 63-83.

_____. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Lisboa: Edições Almedina, 2009.

_____. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos**, v. IV, p. 6-23, out./2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOWA, Marcien. **Essai sur le problematique philosophique dans l'Afrique actual**. Yaoundé: Editions Clé, 2009.

_____. **Identité et Transcedance**. Yaoundé: L'Hartmann, 2011.

RECEBIDO EM SETEMBRO DE 2014
APROVADO EM OUTUBRO DE 2014