

## Perspectivas filosófico/histórica africana e educação nas relações étnico-raciais para descolonizar olhares

WALTER RODRIGUES MARQUES\*

**Resumo:** O artigo reflete sobre o pensamento filosófico/histórico africano perspectivando proposições para a educação nas relações étnico-raciais objetivando descolonizar olhares sobre África e sua diáspora. A proposição discursiva busca entrelaçar filosofia da ancestralidade africana, cultura afro-brasileira, interculturalidade e interconexão entre educação nas relações étnico-raciais apontada por Oliveira (2012) e Machado (2014) como possibilidade de refutar a produção colonial sobre África, os africanos e afrodescendentes na construção do pensamento ocidental baseado no etnocentrismo europeu/branco. Os autores dialogam com a lei 10.639/03 a qual Oliveira (2012) destaca que foi posta à sociedade passando de uma fase generalista para especialização sem adequada transição e sem visão de conjunto. O que se observa que se efetivou em quase duas décadas de aprovação da lei 10.639/03? Espera-se que este texto influencie reflexões e ações em educação antirracista.

**Palavras-chave:** Filosofia Africana; Ancestralidade; Encantamento; Educação étnico-raciais.

### African philosophical/historical perspectives and education in ethnic-racial relationships to decolonize looks

**Abstract:** The article reflects on African philosophical / historical thinking, looking at propositions for education in ethnic-racial relations aiming at decolonizing views about Africa and its diaspora. The discursive proposition seeks to interweave philosophy of African ancestry, Afro-Brazilian culture, interculturality and interconnection between education in ethnic-racial relations pointed out by Oliveira (2012) and Machado (2014) as a possibility to refute colonial production on Africa, Africans and Afro-descendants in the construction of Western thought based on European / white ethnocentrism. The authors dialogue with law 10.639 / 03, which Oliveira (2012) points out that was put into society, going from a generalist phase to specialization without an adequate transition and without an overview. What can be observed that was accomplished in almost two decades of approval of the law 10.639 / 03? This text is expected to influence reflections and actions in anti-racist education

**Key words:** African philosophy; Ancestrality; Enchantment; Ethnic-racial education.



\* **WALTER RODRIGUES MARQUES** é Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica - pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão; Professor de Arte na rede estadual de ensino do Maranhão.

## Introdução

São apresentadas neste artigo algumas reflexões sobre o pensamento filosófico e histórico africano objetivando descolonizar olhares sobre África. Os conceitos da filosofia africana como alteridade, encantamento e ancestralidade são utilizados para perspectivar uma possibilidade de educação nas relações étnico-raciais. Para isso, servir-se-á do teor da Lei 10.639/2003 para sustentar a discussão sobre educação e racismo.

Como marco teórico, utiliza-se David Eduardo de Oliveira (2006; 2007; 2012) e Adilbênia Freire Machado (2014) que discutem filosofia da ancestralidade, filosofia africana, alteridade, encantamento, cultura afro-brasileira e interculturalidade, na educação das/nas relações étnico-raciais e o cruzamento com a Lei 10.639/2003. A reflexão desses autores sobre a referida Lei fomentou a discussão sobre educação e racismo. Isso fez com que algumas perguntas se fizessem necessárias.

Como propor uma desconstrução do olhar para África e sua diáspora? Como romper com o olhar europeu para a história? Como desconstruir estereótipos que recaem sobre as nações africanas e suas heranças no mundo idealizado pelo colonialismo? Destruir ou desconstruir/recontar a história? Que meios utilizar para transformar o olhar da sociedade sobre África? A inserção de conteúdos sobre a história e a cultura dos africanos e afrodescendentes, como prevê a Lei 10.639/2003 no currículo da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) será suficiente para transformar e/ou diminuir/acabar com o racismo da sociedade brasileira?

Quase duas décadas depois da aprovação da Lei antirracista no Brasil, ainda não é significativamente visível a representação do negro nos principais postos de comando da nação brasileira. Os livros didáticos ainda não dão significativa importância para o que a África produziu enquanto legado cultural, salvo o Egito (não é dada ênfase ao Egito pertencente ao Continente Africano, a menção é velada). A escola brasileira ainda não reconhece a história, a cultura e a arte africana e afrodescendente como parte do legado cultural. A ocidentalização invisibilizou a África enquanto produtora de ciência, filosofia, arte, política. Ou seja, de todo e qualquer tipo de conhecimento. E é no sentido de desconstruir essa invisibilização que a luta por uma educação antirracista se baseia, protagonizando a África e sua diáspora. É necessário reconhecer a importância que as nações africanas tiveram na formação das sociedades antigas (DIOP, 1974), como a Grécia que bebeu na fonte egípcia (DOBERSTEIN, 2010) para formular seus tratados científico-filosóficos.

O objetivo da discussão aqui empreendida relaciona-se ao que o colonialismo produziu em relação à África e aos africanos e afrodescendentes na construção do pensamento ocidental baseado unicamente no etnocentrismo europeu e branco.

## Filosofia africana para descolonizar olhares

Machado (2014) utiliza o termo “teia<sup>1</sup>” para situar a filosofia africana no centro da discussão da descolonização do olhar na educação das relações étnico-raciais a partir de três conceitos do pensamento filosófico africano: ancestralidade, encantamento e alteridade. Machado (2014) traz Somé (2007) para destacar que

<sup>1</sup> Costumo utilizar teia pensando na teia de ANANSE – a teia de aranha do povo Adinkra, que

significa sabedoria, esperteza, criatividade e complexidade da vida. (MACHADO, 2014).

os conceitos são um fio condutor para pensar a *Filosofia Africana Contemporânea* que tem o indivíduo como preocupação fundamental assim como a natureza e a comunidade, pois uma não pode existir sem a outra. A noção de comunidade é percebida como aquela que objetiva assegurar a participação e contribuição de todas as pessoas que nela estão inseridas.

O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, [...]. Sem essa doação a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem dádivas dos outros. (SOMÉ, 2007, p. 35).

A falta da comunidade deixa de proporcionar aos indivíduos a possibilidade de fazer contribuições valorosas para seus semelhantes, pois não tem onde desaguar seus dons (SOMÉ, 2007). O fundamento filosófico do ser no mundo, portanto, das práticas do ser e suas relações com a natureza, está no quanto um ser pode doar-se como parte de um sistema que não sobrevive sem ele e nem ele sobrevive sem esse sistema. O indivíduo é um elo entre a natureza e seus semelhantes, está sempre ativo para garantir a continuidade da dinâmica dos conflitos e como agente da possibilidade de resolução desses conflitos (SOMÉ, 2007; CUNHA JÚNIOR, 2010; MACHADO, 2014).

A filosofia africana reflete sobre formas de ensinar e aprender como o ser se relaciona com a natureza, com o cosmo e com a própria existência humana. Essas são filosofias pragmáticas sobre o existir equilibrado e saudável das experiências humanas, dinamizando os conflitos e suas possibilidades de equilibração. O equilíbrio se dá a partir do comportamento

do ser com a natureza, pois esta tem um profundo respeito à vida. A alteridade age, no diagrama da filosofia africana, no plano horizontal da solidariedade para incluir a todos e fazer com que todos possam interagir de modo circular, fazendo com que natureza e indivíduo sejam cúmplices e que o corpo da natureza dê corpo à vida (MACHADO, 2014; OLIVEIRA, 2006).

A horizontalidade e a circularidade da solidariedade apontadas por Machado (2014) e Oliveira (2006) podem ser ilustradas no ritual do *kula* (MALINOWSKI, 1976) onde os colares e braceletes circulam nos sentidos horário e anti-horário, mas a preocupação é com as relações de troca dos objetos focando no valor simbólico ou com o sentido que o Outro atribui ao objeto recebido. Não há, nessa circularidade, uma preocupação com o valor de mercado. Portanto, o objeto dado tem de ter igual ou semelhante valor simbólico. No *Ensaio sobre a dádiva* (MAUSS, 2015) – dar, receber, retribuir, - é possível se visualizar o conceito de alteridade. Mauss (2015) observa e afirma que nos direitos e economias precedentes aos nossos (ocidente), nunca se constatou simples trocas de bens, riquezas e produtos em um dado mercado entre indivíduos e adverte que, não são indivíduos que são trocados, são coletividades e isso os obriga mutuamente, nas trocas e contratos, como pessoas morais – clãs ou famílias. E acrescenta:

Ademais, o que elas trocam não são exclusivamente bens e riquezas, bens móveis e imóveis, coisas úteis economicamente. São, antes de tudo, amabilidades, banquetes, ritos, serviços militares, mulheres, crianças, danças, festas, feiras, dos quais o mercado é apenas um dos momentos, e nos quais a circulação de riquezas não é senão um dos termos de um contrato bem mais geral e bem mais permanente. (MAUSS, 2015, p. 189).

O que Mauss (2015) faz referência é a alteridade. É o que Machado (2014, p. 2) denomina de “[...] princípio da ancestralidade, da diversidade, da integração e da tradição agindo e dimensionando tal filosofia”, ou seja, tudo está interligado, não há separação, há um entrelaçamento que permeia tudo na vida e no pensamento africano e afro-brasileiro. A filosofia da ancestralidade é um elo entre o passado e o presente, tem a função de interligar e resgatar, de atualizar o passado e torná-lo sempre presente. Oliveira (2012) destaca que a reivindicação da ancestralidade teórica pelas várias frentes, seja no âmbito dos estudos pós-coloniais, pensamento negro-africano, latino-americano, dentre outros, intenciona compreender para intervir na educação das relações étnico-raciais conectando o pensamento complexo e o paradigma da multirreferencialidade.

Sobre questionamentos da filosofia colonizada/descolonizada, Machado (2014) traz à tona o papel da filosofia que por séculos esteve a serviço da colonização para justificar as atrocidades das sociedades europeias travestidas de civilização, usando seu poder político, religioso e epistemológico para inferiorizar o Outro. O eurocentrismo, para sustentar o projeto de conquista e dominação, teve como âncora a filosofia de Hume, Hegel e Kant. Para Hegel a África não tinha história, era um papel em branco e o negro estava no estágio mais selvagem<sup>2</sup> da humanidade, no estado de natureza, o que dava ao europeu o direito de conquistá-lo, impondo-lhe ordem e moral, pois a África não fazia parte história do mundo. Para Kant, a África era um continente sem cultura e, portanto, não poderia produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2012). Kant considerou a cor do negro marca de incapacidade de raciocínio. Para Hume o negro não tinha

inteligência e dizia que a raça negra era inferior à branca (MACHADO, 2014). Machado, conclui que é o Iluminismo que determina a inferioridade do negro com o objetivo de validar a servidão. Oliveira (2012) e Machado (2014) apresentam a filosofia da ancestralidade como forma de combater a filosofia ocidental que, juntamente com a ciência ou como fundamento dela, destituiu a África enquanto produtora de ancestralidade filosófica e histórica.

A filosofia da Modernidade não se preocupou em colocar em debate a questão do racismo e preconceito, embasando-se apenas na biologia evolutiva. O modelo científico naturalizou uma superioridade ariana sobre uma inferioridade africana. A naturalização dos papéis para negro inferior e branco superior, se deu via sistemas filosóficos e políticos desenvolvidos na Europa para justificar sua superioridade sobre o resto do mundo. Transformou em metafísica o que não passava de um dado histórico, ou seja, essa superioridade foi construída socialmente (OLIVEIRA, 2012). A desconstrução do pensamento iluminista feita por Derrida, Lévinas, Wittgenstein, Ricoeur, Barthes, soube bem realizar a hermenêutica dos textos clássicos assim como soube apontar os novos horizontes para a produção intelectual na contemporaneidade e, com exceção dos dois primeiros, que enfrentaram a questão do feminismo, nenhum se debruçou sobre a questão da raça e sobre a escravidão, deixando uma ferida em aberto (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Machado (2014, p. 4), Platão proferiu que “[...] onde houver seres humanos, haverá filosofia, pois ela é um produto do conhecimento, da cognição”. E, considerando que filosofia significa amor à sabedoria, ao conhecimento, os

<sup>2</sup> Evolucionismo

iluministas foram na contramão do significado e tendenciosos ao que conceberam, pois ignoraram o que disse Platão, negando aos africanos inteligência e raciocínio, condição humana, imputando-lhes um conceito de inferioridade. A fabricação de um conceito é tarefa da filosofia, enquanto encantar caracteriza-se como sua finalidade (MACHADO, 2014; OLIVEIRA, 2007). Ou seja, a fabricação do conceito resulta na importância do sentido que se dá a esse conceito e não a ele, mas a ação do resignificar (MACHADO, 2014).

A filosofia deve buscar servir à ética, valorizar o indivíduo e nunca servir a interesses políticos e de classes. A descolonização da filosofia implica resignificá-la.

A preocupação é com o indivíduo, com o Outro, esse outro é fundamental... E o outro é o todo, partindo-se da própria natureza, [...], essa filosofia, ao partir de si e do seu contexto, caracteriza-se por ser intrinsecamente ligada à cultura. As análises críticas do pensamento africano que irá delinear tal filosofia aparecem como um modo de pensar distinto do europeu, não inferior, [...]. (MACHADO, 2014, p. 6).

A justificativa do eurocentrismo para negar a filosofia ou pensamento africano como produtor de “conhecimento cientificamente organizado” é baseada no julgamento de que as “culturas orais não têm a capacidade do exercício intelectual que leva a uma análise rigorosa e pontos de vista sobre o desenvolvimento moral, físico, psicológico e ético”, uma vez que essas civilizações seriam incapazes de construir laços suficientes com “princípios de conduta do ‘bom viver’” (MACHADO, 2014, p. 8). O preconceito do dominador retira dos negros a capacidade do pensamento lógico e científico em detrimento da afirmação “de

superioridade intelectual europeia” (MACHADO, 2014, p. 8). Paulin J. Hountondji (2009) questiona quão africano são os Estudos Africanos, reclama para autores africanos o estudo da África asseverando que o que há disso é um projeto iniciado e controlado pelo Ocidente. No mesmo sentido, Kwame Gyekye alinha seu pensamento, refutando as ideias eurocêntricas, busca fundamentar a filosofia africana. Segundo Machado (2014, p. 9) Gyekye argumenta que a filosofia só será africana “a partir do momento em que o africano pensa em si, na sua cultura, no seu contexto, [...]”.

Machado (2014) aponta que a elaboração da filosofia africana se dá a partir de princípios e valores que regem a vida do africano, dentro da sua imensa diversidade, se abre para as possibilidades, sai da totalidade para pensar a alteridade, enxerga a diversidade em vez da identidade. A filosofia africana é do encantamento, é uma filosofia que no seu tradicional traz a novidade, é uma atualização da sabedoria, é uma filosofia que se abre às possibilidades, é alteridade, diversidade, é desterritorializada.

A educação para as relações étnico-raciais imprime em si o educar desde os diversos conhecimentos, oriundos das diversas culturas e etnias, além da promoção das epistemologias oriundas do reconhecimento e valorização daquelas culturas que foram colocadas à margem, que foram negadas, como é o caso dos africanos e dos afrodescendentes (MACHADO, 2014, p. 18).

A Filosofia Africana busca encontrar no íntimo do ser, o humano que nele há. Busca dá sentido às relações entre as pessoas proporcionando possibilidades. É uma educação que não cobra do ser, nada além de uma atitude, senão, a alteridade. São esses valores que se deve levar para as salas de aula. A filosofia africana deve ser levada para a escola no contexto de uma

educação antirracista, baseada no princípio de alteridade.

### **Ancestralidade afro-filosófica, educação afrocêntrica e libertação do pensamento**

Oliveira (2012) parte de um recorte temporal exercido pela filosofia da libertação que se deu a partir de 1960, latino-americana, remontando-se à década de 1940, momento em que a África surge com publicações de uma filosofia denominada africana. Temas da Ética, da Política e da Epistemologia são privilegiados e abordados conforme perspectiva geopolítico-cultural que resultarão em síntese, na perspectiva da Ancestralidade.

Oliveira (2012, p. 28) apresenta a filosofia da ancestralidade centrada nos estudos pós-coloniais em diálogo “com o pensamento negro-africano, a filosofia latino-americana da libertação e com o pensamento social negro no Brasil”, influenciada “pela filosofia intercultural, pensamento afrocêntrico norte-americano e filosofia da diferença francesa”. O autor busca reivindicar essa ancestralidade no sentido de produzir teoria para intervir na educação. Oliveira (2012) refletindo sobre a aprovação da Lei 10.639/03, proferindo que muito se produziu desde então tanto material didático quanto paradidático sobre a História da África e dos descendentes brasileiros. Ressalta que se passou de uma fase generalista para uma de especialização e reclama que não se preparou um processo de transição, não desenvolvendo uma visão de conjunto. A reflexão do autor remete à Lei Áurea, que libertou os escravizados, mas não deu nenhuma condição de sobrevivência para os libertos. Fernandes e Lopes (2018, p. 3) complementam no sentido de que, não se trata apenas de obedecer à legislação, “[...], mas apostar na efetividade das epistemologias negras, [...], que

potencializem a “de (s) colonização do pensamento, insurgir-se contra a

pretensa pureza racial do conhecimento e a invisibilização dos saberes pretos, [...]”. A lei impôs a implementação, mas não fiscalizou se foi posta em prática. Possivelmente, esse seja o grande gargalo que precisa ser combatido. Essa fiscalização tem de se efetivar no âmbito federal, estadual e municipal. Ressalta-se ainda que, isso só poderá ser feito no âmbito da escola pública, pois a escola privada faz jus ao termo.

Silva Junior (2002) ressalta que o fato de os governos se preocuparem em incluir o tema das relações étnico-raciais nos currículos já é um reconhecimento de que há discriminação e exclusão social. No sentido de buscar uma reparação dessa dívida social e política para com os africanos expatriados para o Brasil e escravizados, os movimentos reivindicatórios como o Movimento Negro, levantou incansável bandeira de luta para consegui-los. A Lei 10.639/2003 é o maior dispositivo legal que resultou dessas lutas visando implementar no âmbito da escola brasileira, políticas educacionais voltadas para a diversidade com foco no “caráter identitário de grupos sociais com histórico de profunda exclusão e discriminação (as mulheres, os negros, os povos indígenas, os homossexuais, os quilombolas e os moradores do campo)” (GOMES, 2012, p. 22).

O Movimento Negro é protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais. Colaboram, para o reconhecimento dessa problemática social e para a construção de uma política para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais

na escola, nesse contexto, a Marcha Zumbi dos Palmares (1995), os dados sociodemográficos que demonstram a condição de desigualdade racial divulgados pelo IPEA (2001), a realização da 3ª Conferência de Durban, a criação da SEPIR (2003) e da DECAD (2004). (GOMES, 2012, p. 23).

Gomes (2012) aponta que “esse contexto histórico, político, social e educacional justifica a necessidade da sanção da Lei n.º 10.639/03, do Parecer do CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004” para a construção de um planejamento e implementação no âmbito nacional do “*Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2009)”. Para que o Plano pudesse se tornar viável seria necessário a articulação das instituições envolvidas no processo de luta como o Movimento Negro, o MEC e os gestores dos sistemas escolares e seria desenvolvido “por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, [...]” de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2004. (GOMES, 2012, p. 23). As Diretrizes Educacionais Curriculares do Maranhão (DCE) determinam que cabe à Escola pensar sua ação pedagógica buscando envolver toda a comunidade escolar no processo de socialização visando à formação humana integral e que considere desenvolver aprendizagens formais que valorizem a pluralidade cultural e respeite as

diferenças locais. “Para tanto é condição indispensável a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP<sup>3</sup> como instrumento organizacional de fortalecimento da identidade da escola pública” (MARANHÃO, 2016, p. 8).

As DCE do Maranhão buscam desconstruir a imagem inerte dos negros no currículo escolar, pois esta é uma visão unilateral do colonizador europeu. Para as Diretrizes, “Descolonizar o pensamento e conhecimento a respeito das identidades étnicas é fundamental para a construção de uma instituição educativa que respeita a diversidade”, pois é preciso compreender as formas como o racismo e o preconceito adentram a escola e lá se enraízam nas práticas sociais dos sujeitos. É preciso valorizar o negro como sujeito que compõe a dinâmica da vida social e cultural. Essa legislação preconiza ainda que os conteúdos sobre povos negros não devem ser trabalhados somente em datas comemorativas, mas sim, devem “perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem, ressignificando os conceitos sobre suas identidades e valorizando sua produção artística, cultural, literária etc.” (MARANHÃO, 2014, p. 89-90). As legislações federal e estadual apresentam a emergência dos conteúdos das relações étnico-raciais na escola. Enquanto a Lei 10.639/2003 aponta que preferencialmente o conteúdo seja ministrado nas disciplinas de Educação Artística [Arte], História e Língua e Literatura Portuguesa, as DCE-MA aglutinam o currículo no todo, não dando exclusividade a nenhuma disciplina.

<sup>3</sup> O Projeto Político Pedagógico - PPP tem por base a Constituição Federal de 1988, em seus artigos, 205 a 214, que trata da educação, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96-LDB), em seus artigos 3º,12,13 e 14,

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010) e Diretrizes Curriculares Estaduais do Sistema Público Estadual de Ensino.

Os PCN têm caráter de parâmetro e não-obrigatoriedade, e são complementares às orientações curriculares e à LDB 9.394/96. E, ao proporem a abordagem da “Pluralidade Cultural” como um tema transversal, objetivam possibilitar o conhecimento do patrimônio étnico-cultural brasileiro. Silva Junior (2002) chama a atenção para o reconhecimento das qualidades da própria cultura, visando à valorização crítica que enriqueça a vivência da cidadania. Para o autor, é preciso “repudiar e denunciar toda e qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 32). O autor alerta para o caráter excludente e discriminatório dos PCN quando colocam a diversidade cultural como temas transversais e, por serem instrucionais, dão às escolas a liberdade de interpretá-los como alternativos. Essa atitude dos legisladores, só faz aumentar o nível de negação da imagem do negro.

Podemos concluir que a sistemática negação de uma justa imagem “do outro”, a negação e a visão estereotipada dos negros, é um dos mecanismos mais violentos vividos na escola e é um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra. Segundo Bourdieu, o sistema escolar, valendo-se da ideologia da “escola libertadora”, concorre eficazmente para a conservação social, uma vez que legitima as desigualdades sociais, tratando a herança cultural e social como dons naturais (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 38-39).

Com base em Bourdieu, Silva Junior (2002, p. 39) diz que a “melhor forma de continuar favorecendo os favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos”, é ignorar, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão dos conteúdos e

dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais”. Oliveira (2012), em sintonia com Bourdieu, problematiza sobre quem produziu e produz o pensamento sobre os africanos e destaca que:

[...] protagoniza no cenário da produção científica os velhos paradigmas que dão ênfase às estruturas e minimizam as singularidades, ..., essas abordagens são alienígenas à própria perspectiva africana e afrodescendente. São matrizes teóricas produzidas nos continentes que ‘colonizaram’ a África e o Brasil e que, não obstante, prolongam sua atitude colonialista ao manter intactas as estruturas de dominação vigentes desde o século XV de nossa era (OLIVEIRA, 2012, p. 31).

Oliveira (2012) alinhado ao pensamento de Hountondji (2009) conclama os teóricos do pensamento africano para a criação de uma ideia afrocêntrica, esta que é baseada na ideia de lugar. Faz referência à crítica da Pós-Modernidade à Modernidade, a qual pretendeu demolir as estruturas do pensamento e produção dos velhos sistemas, mas nem arranhou as de “dominação racista e sexista” (OLIVEIRA, 2012, p. 31). Segundo Oliveira (2012, p. 34) ainda que a crítica ao etnocentrismo europeu tenha sido feita, como os autores pós-coloniais a fizeram, praticamente ignorou-se as questões de raça e gênero. O autor ressalta que essa crítica foi feita, mas, “[...] a própria forma de produzir sobre o racismo foi, de certo modo, racista. Não necessariamente seu conteúdo, mas sua forma”. Aponta que em maioria, os autores pós-colonialistas são norte-americanos, europeus, homens e preponderantemente, tiveram sua formação em países do Norte. Isso faz com que suas falas sejam formatadas de acordo com o pensamento do colonizador, ou seja,

A forma dos escritos pós-coloniais ainda serem, em grande medida, o modelo colonizador, é um pouco mais preocupante e difícil de ser refutado. O conceito de representação, identidade, sujeito, subjetividade, objetividade, apesar de serem largamente analisados e ressemantizados, quando não descartados, ainda preservam sua forma cultural helênico-cristã (OLIVEIRA, 2012, p. 34).

Isso é a forma cultural. Entende-se que ela seja aqui um “escopo cultural presente em qualquer narrativa e espaço passível de lhe dar as condições de produção de seu sentido territorializado. [...]. Sentido produzido na tradição do lugar [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 34). Sobre a epistemologia do racismo, Oliveira (2012) se baseia em Carlos Moore (2007; 2008) que remonta o modelo racista a mais de 5 mil anos, enfatizando que as relações entre os indivíduos e povos fora extremamente racista ao longo do tempo.

O racismo, então, não é meramente uma prática discriminatória de um indivíduo ou grupo sobre outros. Isso é apenas sua consequência. O racismo é, por assim dizer, um regime de signos que sobrecodifica todos os outros signos de seu sistema e remete a uma atitude contra o negro e a negra, ainda que a justificativa possa parecer ‘plausível’, ‘ética’ ou ‘científica’ (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

Moore e Kabengele Munanga<sup>4</sup>, refutam a ideia de que o racismo tem origem na escravidão dos povos africanos na empreitada colonial que se deu a partir do século XVI. “[...], a visão de que o racismo seja uma experiência da contemporaneidade, cujas raízes se inserem na escravidão dos povos africanos pelos europeus, a partir do século XVI, não é consistente historicamente”

(MOORE, 2007, p. 22). Moore refuta ainda a ideia de que o racismo tenha um único berço e período de gestação. “Desde a Antiguidade o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia” (MOORE, 2007, p. 22).

Das relações do homem com a natureza, aquele nunca entendeu ou compreendeu o que de fato esta era. Assim, o homem fracassou. Fracassou não apenas com a Natureza, mas também com o planejamento social, econômico, moralização política, higienização da mente. Esses fracassos se multiplicaram nos fundamentalismos que negam a condição humana, a condição do Outro assim como negam o direito do Outro ser quem ou o que deseja ser. Os modelos civilizatórios fracassaram, tanto político quanto cientificamente. “Uma teoria da complexidade ajuda a entender a teia do universo em que estamos, mas não ajuda a confrontar o problema do racismo como epistemologia fundamental” (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Os dias atuais parecem reinventar o ser africano. No Brasil, a “Cosmovisão Africana” é recriada à brasileira. “À epistemologia do racismo é preciso opor a cosmovisão africana que no Brasil soubemos recriar a partir de nosso próprio contexto diaspórico, inclusive alterando significativamente a própria Forma Cultural negro africana” (OLIVEIRA, 2012, p. 38). O autor acrescenta a contribuição linguística da África para o Brasil assinalando a resistência da África no Brasil ao dizer que:

Nos jogos de corpo preservamos nossos sistemas de pensamento; na arte do povo, mantivemos nossos

<sup>4</sup> Prefacia *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo* (MOORE, 2007).

segredos e os publicizamos; na estética negra fabricamos nossa potência filosófica e científica, [...]. Em nossas religiões desenvolvemos nossa medicina, nossa economia, nossas línguas e nossa política mui singular de relações com o Outro-Natureza, o Outro-Outro, o Outro-Si-mesmo. Invertemos a lógica do sagrado e do profano (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Revirou-se e abalou-se toda a estrutura, mas também não se sabe como resolver. A inversão não foi apenas na estrutura ocidental, mas também africana, não se profanou apenas os modos e religiões ocidentais, mas também as africanas. Bruno Latour *Jamais fomos modernos* corrobora para dizer que nem moderno, nem medieval e tampouco contemporâneo, mas que se é tudo ao mesmo tempo, é ser africano de um jeito possível apenas no Brasil (OLIVEIRA, 2012).

O encantamento é a construção do mundo e, a Ancestralidade definida por Oliveira, denomina-se Forma Cultural Africana recriada no Brasil (OLIVEIRA, 2012). A razão ocidental matou o mistério e desencantou o mundo. A ciência tornou-se sua própria razão de ser e perdeu a oportunidade de dar sentido ao mundo. A religião tornou ideologia, quando não raro em fraude. A política devaneou-se e constituiu-se como um mal necessário e a academia enclausurou-se no medievalismo. A economia deixou de ser uma ciência social aplicada para transformar-se numa comunidade particular e privada de especuladores. A filosofia fatigou-se a si e aos outros. Portanto, aqueles que negaram a razão ocidental, continuaram e resistiram a esse desencantamento e mantiveram seus posicionamentos vivenciais – produzidos pelo encantamento. “O encantamento não é um estado emocional, [...]. Não é da ordem do sublime. [...]. O encantamento é

uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um” (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

A Filosofia Ocidental destituiu as verdades dos outros, retirou as possibilidades de pessoas serem pessoas – únicas, mas também universais – em detrimento de uma Filosofia Religiosa Cristã que nega o Outro como ser que pensa, que age, que reflete, em nome de Deus e verdade únicos. Souza (1990) faz uma interessante reflexão sobre a criação do mito negro. A natureza que tomou o lugar da história, a contingência que se transformou em eternidade, juntamente com os aspectos econômicos, suprimindo a compreensão das relações sociais, foi o que criou esse mito. Mas afinal, o que é o mito? “O mito é uma fala, um discurso [...]. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em ‘natureza’” (SOUZA, 1990, p. 25). A filosofia da ancestralidade é utilizada objetivando desconstruir o mito de inferioridade do negro. Essa filosofia busca libertar-se dos conceitos e produzir mundos e incluir a todos.

A ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído. [...]. A tarefa da filosofia é produzir mundos. Ela já reconheceu o mundo encantado e já o desencantou. A Ancestralidade, na perspectiva da experiência africana, é uma filosofia que, como todas as outras, produz mundos para muito além de produzir conceitos. Um mundo encantado, pois então, visto que a ética é a melhor maneira de encantamento (OLIVEIRA, 2012, p. 43).

É no sentido apontado por Oliveira, mas também por Machado, que se quer que as áreas do conhecimento vejam a África: um continente que produz conhecimento

(ancestralidade, mitologias, arte, história, filosofia), desmistificando visões estereotipadas de uma África do safári, miséria. Fanon (2008) aponta que o negro tem duas dimensões diferentes: uma para se comunicar com seu semelhante e outra para com o branco. O ‘ser para-o-outro’ hegeliano não pode ontologicamente tornar-se realizável na sociedade colonizada e civilizada. A ontologia colonial não pôde compreender o ser do negro porque não considerou a existência. Nessa ontologia, o negro não precisa ser negro, mas ser para o branco e isso destituiu sua metafísica (costumes, referências) ou seja, a ontologia do negro lhe foi negada porque estava em contradição com a civilização que lhe foi imposta. É preciso desmistificar a inferioridade imputada ao negro de que: “[...] o negro é o símbolo de miséria, de fome ... a cor (preta) lembra miséria ... Acho que é o que me faz sempre fugir do lance negro e a pobreza: pobreza em todos os sentidos – financeira e intelectual.” (SOUZA, 1990, p. 62). É fato que a democracia racial no Brasil é mito, pois o preconceito pela cor da pele é uma ferida aberta, dolorido e sangrento. Em relação a década de 1990, muito se alterou em termos de visão do negro sobre ele mesmo. Contudo, as condições sociais ainda são extremamente desiguais para as populações negras, falta-lhes política pública efetiva, mas a autorrepresentação social do negro mudou consideravelmente nos últimos tempos, graças aos movimentos sociais negros.

### **Considerações finais**

A temática da Filosofia Africana e suas possibilidades de ensino/educação nas relações étnico-raciais discutidas por Oliveira e Machado, incorreu em busca de apropriação da discussão a partir de alguns pontos recorrentes na prática em sala de aula, motivo pelo qual os artigos/textos foram escolhidos para análise. A

aproximação com a temática é mais do que necessária para os professores da educação básica e os autores apresentam discussões possíveis e necessárias para os espaços escolares – no chão da escola -, uma vez que é preciso descolonizar olhares sobre a africanidade, desmistificando conceitos e preconceitos sobre África, os africanos, os afrodescendentes, sobretudo, de suas práticas religiosas, consideradas pelo mundo e razão ocidentais (invenção do cristianismo), como coisas do diabo, do mal. A religião e a cultura africana e o negro foram estereotipados pelo colonialismo e isso precisa mudar, é preciso criar epistemologias africanas em todos os espaços sociais – escolas, clubes, universidades, círculos familiares, em todos os cantos. O mito da democracia racial no Brasil precisa ser desconstruído, pois todos os dias no noticiário se assiste os horrores praticados contra pessoas pretas simplesmente por elas serem quem são. E a escola ainda é o melhor lugar e espaço para que se possa ultrapassar essa linha que parece intransponível.

Ainda são muitos (professores, gestores e outros campos de formação e construção de opinião) que não consideram necessária a discussão sobre relações étnico-raciais na escola. Ditados populares como: “o que não é visto não é lembrado” e “uma imagem vale mais que mil palavras”, corroboram para dizer que estas pessoas estão erradas, é preciso repetir porque o preconceito existe. Como a filosofia aqui proposta não segue estruturas e não é excludente, propõe-se mostrar a África na escola por meio de imagens, músicas, palavras, gestos, ações, para que se tenha a possibilidade de desconstruir e reconstruir uma visão busque compreender e não julgar, doar para poder receber. A luta antirracista é por respeito e reconhecimento, é pela alteridade – é pela descolonização do olhar.

**Referências**

BRASIL. **Lei 10.639/2003** de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003-. Brasília: MEC, SECADI, 2008.

CUNHA JUNIOR, H. A. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 108, p. 81-92, 9 abr. 2010.

DIOP, Cheikh Anta. A origem africana da civilização: Mito ou Realidade? Tradução para o Português da edição inglesa Lawrence Hill & Co., 1974.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. O Egito antigo [recurso eletrônico]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/oegitoantigo.pdf>>.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, A. DE O.; SOUZA, M. L. DE. EPISTEMOLOGIAS NEGRAS: fortalecer os laços e os afetos (ancestrais), de(s)colonizar o pensamento. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 207, p. 01-03, 7 ago. 2018.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed.-Brasília: MEC; Unesco, 2012.

Paulin J. Hountondji. Knowledge of Africa, Knowledge by Africans: Two Perspectives on African Studies, **RCCS Annual Review** [online], 2009, online since 01 September 2009, connection on 30 April 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccsar/174>; DOI: 10.4000/rccsar.174

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira.in: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, E. D. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

MACHADO, A. F. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. In: **#tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. Trad. Anton P. Carr; Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. Rev. Eunice Ribeiro Durham. 1. ed. Editor: Victor Civita, São Paulo, 1976.

MARANHÃO. **Projeto político pedagógico**. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação Do Maranhão. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-PPP-SEDUC-PDF-1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MARANHÃO. **Diretrizes curriculares / Secretaria de Estado da Educação do Maranhão / SEDUC**, 3. ed. São Luís, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A4-3%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

MOORE, C. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SILVA JUNIOR, H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. – Brasília: UNESCO, 2002. – 96p.

SOMÉ, S. **O Espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos**. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

Recebido em 2020-08-31

Publicado em 2021-09-01