



ROMILDO CALIXTO AMARO JUNIOR

**CAMINHOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: DO CÂNONE
À INSURGÊNCIA**

LAVRAS-MG

2025

ROMILDO CALIXTO AMARO JUNIOR

CAMINHOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: DO CÂNONE À INSURGÊNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa
Orientador

LAVRAS-MG

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Amaro Junior, Romildo Calixto.

Caminhos para o ensino de filosofia : do cânone à insurgência /
Romildo Calixto Amaro Junior - 2025.

124 p. : il.

Orientador(a): Vanderlei Barbosa.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Ensino de filosofia. 2. Filosofia insurgente. 3.
Pluriversalidade. 4. Epistemicídio. I. Barbosa, Vanderlei. II. Título.

ROMILDO CALIXTO AMARO JUNIOR

CAMINHOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: DO CÂNONE À INSURGÊNCIA

PATHS FOR TEACHING PHILOSOPHY: FROM CANON TO INSURGENCY

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2025

Prof. Dr. Fabio Pinto Gonçalves - UFLA

Profa. Dra. Ellen Maira de Alcântara Laudaes - FAGAMMON

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa
Orientador

LAVRAS-MG

2025

À Kezia Pereira Amaro (*in memoriam*), cuja
força de irmã, mulher, preta e mãe vibra a força
de nossa ancestralidade

AGRADECIMENTOS

“Nossos passos vêm de longe”. Tomo emprestada a palavra da irmã Jurema Werneck para agradecer a todas aquelas e aqueles que abriram o caminho para que eu pudesse fazer esse percurso. Aos meus ancestrais negros e indígenas que resistiram ao projeto de apagamento do nosso povo e que hoje podem se expressar através da minha voz e reexistirem através da minha existência e dessa pesquisa.

Agradeço à minha família, em especial minha mãe que sempre acolheu minhas angústias e sempre me incentivou a continuar estudando. Meu agradecimento se estende à minha filha, Sofia Araújo Amaro, por ser inspiração motivadora e centro gravitacional do meu afeto. Obrigado por entender minhas ausências e motivar o meu percurso.

Aos meus professores desde o tio Paulinho da pré-escola, que me ensinou as primeiras letras, até aos professores do PPGE da UFLA que nos acolheram e nos conduziram com muita generosidade e competência acadêmica.

Aos colegas do mestrado, externo meus agradecimentos por fazerem juntos comigo esse caminho.

Aos amigos em geral que foram rede apoio e diálogo, especialmente ao Fábio (*in memoriam*) que estava sempre conversando comigo sobre a vida e sobre essa pesquisa.

À Secretaria de Educação de Minas Gerais, que ofereceu condições materiais e logísticas para a realização dessa pesquisa.

À Universidade Federal de Lavras que criou um programa de mestrado robusto, rigorosos e acolhedor que proporcionou uma formação sólida para o enriquecimento de nossa prática profissional.

Aos professores Ellen Laudares e Fábio Pinto por aceitarem o convite de participar da banca de defesa dessa dissertação e pelo carinho e cuidado com que me orientaram na qualificação.

Ao meu orientador, Vanderlei Barbosa, por ter abraçado esse projeto desde o início e me orientado com leveza, liberdade e sabedoria.

À minha diretora Luciana de Paula Antao, e às vice-diretoras Luana Carolina Stefano e Daniela Barbosa e aos colegas professores do Colégio Tiradentes de Vespasiano por me apoiarem e darem condições para a realização dessa pesquisa.

Aos meus diretores e coordenadores e do Colégio Chromos que me inspiraram a trilhar o caminho do aperfeiçoamento profissional.

Aos gestores e colegas professoras e professores da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, em especial aos companheiros Eduardo Dias e

Felipe Pinheiro pela escuta generosa e por dividirem o fardo do trabalho oferecendo condições para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

E, especialmente, a todos meus estudantes que são a razão de eu ter me apaixonado pela educação. Vocês me desafiam a reinventar minha prática pedagógica diariamente.

Graças a vocês e a semente do amor à sabedoria (*Philo sophia*) plantada em mim pela educação, nossos passos que vieram de longe, irão muito além!

“O que vocês esperavam que acontecesse quando tiraram a mordaça que tapava essas bocas negras? Esperavam que elas lhes lançassem louvores? E essas cabeças que seus avós e seus pais haviam dobrado à força até o chão? O que esperavam? Que se reerguessem com adoração nos olhos? Ei-los em pé. Homens que nos olham. Ei-los em pé. Faço votos para que vocês sintam como eu a comoção de ser visto. [...]” (Jean-Paul Sartre)

RESUMO

Demonstramos e criticamos, nesse trabalho, o caráter colonial e eurocentrado da concepção de filosofia herdada do ocidente e dos conteúdos filosóficos tradicionalmente ensinados aos estudantes na educação básica. Percorremos a trajetória histórica do ensino de filosofia no Brasil e constatamos a pendularidade da filosofia na educação básica. Ao demonstrar a monocultura ocidental do pensamento filosófico canônico apresentamos a concepção pluriversal da filosofia proposto por Magobe Ramose, filósofo Sul-Africano. Reivindicamos a legitimidade de conhecer, aprender e ensinar filosofias insurgentes, marginalizadas pela tradição filosófica que elegeu o norte global como modelo epistemológico universal. Mobilizamos respostas ao problema acerca de como ensinar filosofia de maneira plural, decolonial, que incluísse as filosofias insurgentes. Para isso, apresentamos filósofas e filósofos do sul global como possibilidade de ensinar filosofia de modo mais plural, inclusivo, decolonial, insurgente. Constatamos que as filosofias africanas, brasileiras e latino-americanas levantam questões mais coerentes com os desafios políticos, pedagógicos e filosóficos que perpassam nossa espaço-tempo. Utilizamos, principalmente, os aportes teóricos da historiografia filosófica, do Pensamento Insurgente, do Pensamento Afroperspectivado além dos estudos sobre filosofia brasileira e latino-americana. Ancoramos metodologicamente nosso trabalho em pesquisa bibliográfica e documental e em análise conceitual. Nosso texto possui uma forma de escrita ensaística, proposta por Renata Aspis, conferindo a essa pesquisa um sotaque de investigação e de denúncia do epistemicídio filosófico. Dividimos nosso texto em três capítulos. No primeiro contextualizamos historicamente o ensino de filosofia. No segundo apresentamos tanto as concepções de filosofia da tradição ocidental quanto as concepções insurgentes de filosofia a fim de cunhar um conceito de filosofia inclusivo, que abrigasse as epistemologias insurgentes. No terceiro capítulo apresentamos as filósofas e filósofos que insurgiram contra a colonialidade epistemológica ocidental. Por fim mostramos como um ensino de filosofia que inclua filosofias insurgentes oferece às existências insurgentes que sofrem múltiplas violências, visibilidade, reconhecimento e potência para resistir e reexistir com dignidade.

Palavras-chave: ensino de filosofia; filosofia insurgente; pluriversalidade; epistemicídio.

ABSTRACT

In this paper, we demonstrate and criticize the colonial and Eurocentric nature of the conception of philosophy inherited from the West and of the philosophical content traditionally taught to students in basic education. We trace the historical trajectory of philosophy teaching in Brazil and note the pendulosity of philosophy in basic education. By demonstrating the Western monoculture of canonical philosophical thought, we present the pluriversal conception of philosophy proposed by Magobe Ramose, a South African philosopher. We claim the legitimacy of knowing, learning, and teaching insurgent philosophies, marginalized by the philosophical tradition that elected the global North as a universal epistemological model. We mobilize responses to the problem of how to teach philosophy in a plural, decolonial way that includes insurgent philosophies. To this end, we present philosophers from the global South as a possibility of teaching philosophy in a more plural, inclusive, decolonial, and insurgent way. We found that African, Brazilian, and Latin American philosophies raise questions that are more consistent with the political, pedagogical, and philosophical challenges that permeate our space-time. We mainly used theoretical contributions from philosophical historiography, Insurgent Thought, and Afroperspectivated Thought, in addition to studies on Brazilian and Latin American philosophy. We methodologically anchored our work in bibliographical and documentary research, as well as in conceptual analysis. Our text has an essayistic writing style, proposed by Renata Aspis, giving this research an accent of investigation and denunciation of philosophical epistemicide. We divided our text into three chapters. In the first, we contextualize the teaching of philosophy historically. In the second, we present both the conceptions of philosophy of the Western tradition and the insurgent conceptions of philosophy to coin an inclusive concept of philosophy that would encompass insurgent epistemologies. In the third chapter, we present the philosophers who revolted against Western epistemological coloniality. Finally, we show how teaching philosophy that includes insurgent philosophies offers insurgent existences that suffer multiple forms of violence, visibility, recognition, and the power to resist and re-exist with dignity.

Keywords: teaching philosophy; insurgent philosophy; pluriversality; epistemicide.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa, intitulada “Caminhos para o ensino de filosofia: do cânone à insurgência”, apresenta impactos relevantes nos âmbitos social, cultural e na dinâmica das instituições educacionais. Esses impactos estão alinhados às exigências das políticas institucionais da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Do ponto de vista social, o horizonte desta pesquisa é a valorização das filosofias marginalizadas pela tradição de ensino canônico da filosofia. Evidencia-se o silenciamento de epistemologias do Sul Global no ensino institucional, marcado por uma predominância quase exclusiva de filósofos europeus e norte-americanos, tanto na educação básica quanto na superior. Reconhecer essa prática monocultural foi o primeiro passo para propor uma perspectiva conceitual e filosófica mais abrangente, capaz de incluir filosofias dissidentes e insurgentes no repertório trabalhado com os estudantes. O conteúdo e a forma de ensinar filosofia tornam-se mais plurais e inclusivos quando os estudantes têm acesso a pensamentos oriundos das tradições africana, indígena, latino-americana e à filosofia produzida por mulheres. No Brasil, a maior parte dos estudantes pertence às camadas populares, com identidades fortemente enraizadas nas culturas negra e indígena. Nesse contexto, apresentar aos alunos e alunas da educação básica filósofas e filósofos negros, indígenas, brasileiros e latino-americanos contribui para a construção de identidades juvenis ancoradas nas potentes e diferentes culturas que compõem o povo brasileiro. Do ponto de vista pedagógico, a presente pesquisa oferece contribuições fundamentais. Trata-se de pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir da valorização das culturas e das condições sócio-históricas dos(as) estudantes. O ensino, de maneira geral — e o ensino de filosofia, em particular — tende, assim, a se distanciar de um modelo livresco e excessivamente conteudista, para ser reivindicado como um processo dialógico e pluriversal.

IMPACT INDICATORS

The present research, entitled “Paths for Teaching Philosophy: From Canon to Insurgency”, presents relevant impacts in the social, cultural, and educational institutional spheres. These impacts are aligned with the institutional policy requirements of the Federal University of Lavras (UFLA) and with the Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN). From a social perspective, the aim of this research is to value philosophies marginalized by the canonical tradition of philosophy education. It highlights the silencing of epistemologies from the Global South within institutional teaching, which is marked by an almost exclusive predominance of European and North American philosophers in both basic and higher education. Recognizing this monocultural practice was the first step in proposing a broader conceptual and philosophical perspective, capable of incorporating dissident and insurgent philosophies into the repertoire presented to students. The content and method of teaching philosophy become more pluralistic and inclusive when students gain access to ideas rooted in African, Indigenous, Latin American traditions, and to philosophy produced by women. In Brazil, most students come from working-class backgrounds, with identities deeply rooted in Black and Indigenous cultures. In this context, introducing Black, Indigenous, Brazilian, and Latin American philosophers to students in basic education contributes to the construction of youth identities grounded in the powerful and diverse cultures that form the Brazilian people. From a pedagogical standpoint, this research offers fundamental contributions. It proposes rethinking the teaching-learning process based on the appreciation of students’ cultures and socio-historical contexts. Education in general — and philosophy education in particular — thus tends to move away from a bookish and overly content-driven model and instead be reclaimed as a dialogical and pluriversal process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa-múndi da Filosofia Moderna.	82
Figura 2 - Mapa-múndi da Filosofia Contemporânea.	83
Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas e correntes da Filosofia Moderna.....	83
Quadro 2 - Filosofia Contemporânea: escolas e correntes; temas e conceitos.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais filósofos da modernidade segundo currículos, orientações e livros didático.	83
Tabela 2 - Principais filósofos da contemporaneidade segundo currículos, orientações e livros didáticos.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	20
3	PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	23
3.1	O ensino de filosofia no período colonial.....	23
3.2	O ensino de filosofia na Primeira República	27
3.3	O ensino de filosofia no Regime Militar	30
3.4	O ensino de filosofia do contexto da redemocratização até os dias atuais	31
3.5	O que ensina o modo como se ensina filosofia no Brasil.....	37
4	CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA E DE ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA CANÔNICA	41
4.1	O que é filosofia?	41
4.2	Visão panorâmica da filosofia ocidental.....	43
4.3	Crítica ao paradigma da universalidade filosófica.....	55
4.4	A Filosofia como Fenômeno Pluriversal.....	63
5	FILOSOFIAS INSURGENTES	69
5.1	O que são filosofias insurgentes	69
5.2	Sobre outra origem da filosofia	71
5.3	Filosofia brasileira: Desafios e insurgências	75
5.4	A colonialidade do ensino da filosofia no Brasil	82
6	PRODUTO EDUCACIONAL	87
6.1	Ensino-aprendizagem insurgente.....	87
6.2	Catálogo de filosofias marginalizadas	92
6.2.1	Filosofias pós-coloniais.....	100
6.2.2	Filosofias decoloniais.....	102
6.2.3	Filosofias brasileiras.....	103
6.2.4	Filosofias africanas	107
6.2.5	Mulheres na filosofia	108
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

Ensinar (e aprender), por si só, é um processo complexo. Compreendemos a ideia de complexidade no sentido empregado por Edgar Morin: “Complexus significa, originariamente, o que se tece junto. O pensamento complexo, portanto, busca distinguir (mas não separar) e ligar” (Morin, 2003, p. 14). Compreender o ensino como um processo complexo implica pensar de maneira complexa, ou seja, ligando dimensões pedagógicas, didáticas, científicas, filosóficas e políticas imbricadas nesta empreitada. O ensino de filosofia adiciona mais uma camada de complexidade: qual é a filosoficidade do ensino de filosofia?

Para evidenciarmos esse problema, podemos considerar as seguintes questões: ensinar filosofia (ou a filosofar) é como ensinar qualquer outro conteúdo acadêmico? Como podemos ensinar filosofia? Podemos ensinar filosofia sem ensinar a filosofar? E, muito pertinente aos nossos tempos, quais filosofias devemos ensinar: somente os clássicos ocidentais ou as filosofias marginalizadas?

Começando pela última pergunta, concordamos com Cambi (1999) que qualquer itinerário pedagógico que escolhemos tem um viés político. O professor de filosofia, ao elaborar seu plano de ensino, é movido por pressupostos ideológicos fundamentais:

“A pedagogia é ciência e política e a filosofia, enquanto se nutre e se apropria do método científico, também se coloca em um tempo histórico-ideológico, assumindo uma perspectiva ideológico-política, assim como escolhe valores e os discute ou, então, imprime rigor ao próprio discurso segundo modelos racionais e críticos” (Cambi, 1999, p. 635).

Escolher o que e como ensinar é também um gesto político. É uma empreitada que transcende, ao nosso ver, conhecimentos metodológicos e didáticos, embora não os prescinda. Acreditamos que o professor de filosofia, em sua prática cotidiana, carrega uma determinada concepção de filosofia. Essa concepção foi internalizada ao longo do processo de formação desse professor, influenciada por teorias acadêmicas e pela sua trajetória pessoal. Como a maioria de nós é formada por uma educação majoritariamente eurocêntrica, é comum que nós, professoras e professores de filosofia, estejamos inclinados a pensar a filosofia como o ápice da racionalidade humana e, portanto, como um fenômeno universal alcançado por homens extremamente evoluídos ao longo do tempo. Por trás da concepção de filosofia comumente compartilhada e aceita no meio acadêmico, existe um projeto de dominação política, econômica, estética, epistemológica e ideológica de algumas chamadas potências mundiais sobre o resto do mundo: impõe-se um tipo de homem, de racionalidade, de economia, de desenvolvimento, e esse padrão é o norte-europeu.

Nesse sentido, o ensino de filosofia é essencialmente um problema filosófico, pois decorre de uma questão filosófica central: o que é filosofia? Dizemos mais: o ensino de filosofia é um problema político-filosófico, pois pode ser tanto consolidador de um projeto de justificação de um sistema-mundo hegemônico (neoliberal, capitalista, positivista) quanto um exercício de confronto e libertação em relação aos projetos coloniais (epistemicidas e genocidas) de mundo.

Do ponto de vista político-pedagógico, podemos destacar a íntima relação entre a aprendizagem filosófica e a própria natureza da aprendizagem. A aprendizagem requer um movimento de emancipação do aprendiz em relação ao objeto de aprendizagem, pois aprender não é apenas decorar conteúdos para uma avaliação ou vestibular determinados. Quando falamos em ensino de filosofia, não estamos nos referindo apenas a ensinar conteúdos (embora consideremos fundamental não restringir a escolha dos conteúdos ao cânone filosófico ocidental), muito menos em adequar o estudante a comportamentos que atendem à expectativa moral da sociedade vigente (formar cidadãos ao sabor das conveniências políticas) ou ainda na capacitação técnica do estudante através de habilidades específicas (leitura e análise de textos, argumentação, raciocínio lógico...). Nesse sentido, toda aprendizagem emancipadora tem um caráter filosófico, pois dota aquele que aprende da capacidade de refletir de maneira crítica e dialógica sobre as condições de sua própria existência e do mundo que o rodeia. Ensinar e aprender filosofia transcende o aspecto disciplinar e envolve a própria formação do ser humano. Sobre a imprescindibilidade da filosofia em formações que se pretendem emancipadoras, Kohan afirma:

É neste sentido que se pode afirmar que a filosofia não é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e aprendida, mas que nela se define, se pratica e se põe em jogo a essência e a própria natureza de ensinar e aprender — ao menos na medida em que entendemos a natureza do processo educativo e a prática de ensinar e aprender, tal como entendeu Paulo Freire, não como simples transferência de conteúdos ou mera aquisição de habilidades específicas, sejam elas técnicas, comportamentais ou cognitivas, mas, na verdade, como toda uma prática, todo um processo essencialmente emancipatório de educação, de formação de homens e mulheres efetivamente capazes de pensar, questionar e elucidar dialogicamente as condições de realização de suas vidas, de sua própria história, do próprio mundo em que existem (Kohan, 2023, p. 61).

No horizonte do ensino-aprendizagem da filosofia está a construção da autonomia do aprendiz no que diz respeito à capacidade de pensar, formular questões e estabelecer diálogos consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Nosso tempo é marcado por transformações tecnológicas e científicas profundas. Dispomos de Inteligências Artificiais (IAs) capazes de responder a determinados comandos, como a produção de textos e imagens de maneira única.

E é exatamente por vivermos em tempos em que supostamente existem respostas para todas as perguntas que a filosofia se faz ainda mais necessária. Quem não souber selecionar, decifrar, criticar e analisar as enxurradas de informações que as mídias sociais oferecem pode facilmente eger mentiras ou vieses ideológicos como verdades irrefutáveis. Ora, é exatamente contra a heteronomia do pensamento que a atividade filosófica trabalha. Aprender a filosofar é aprender a desconfiar do que é posto, dado e pensado como única direção. O ensino da filosofia envolve pensar o próprio pensamento, não como reflexão solipsista, mas como crítica radical dos pressupostos de crenças e saberes. A prática da filosofia é uma prática de autocuidado ou de cuidado de si.

Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica — senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente, em vez de legitimar o que já se sabe? “Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho. O ‘ensaio’ — que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação — é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento (Foucault, 2006, p. 14).

Como arte de formar-se na historicidade da vida, no devir dos acontecimentos, no engajamento com o contexto histórico-social que se vive, aprender a filosofar é ensaio. Tem a ver com experimentar-se no jogo epistemológico do conhecimento. Quantos significados de si não são produzidos quando nos experimentamos debatendo, lendo, ensinando, aprendendo, errando, fitando o olhar do outro e sendo observados por uma plateia? Nos experimentamos como plateia de nós mesmos quando avaliamos o que acabamos de falar, escrever ou pensar. A aprendizagem filosófica é também interlocução de si consigo mesmo, na medida em que somos ao mesmo tempo: emissores de nossas ideias, roteiristas das ideias que emitimos, recrutadores das ideias que selecionamos para pensar e comunicar e plateia que aplaude ou desaprova aquilo que foi dito ou falado por nós mesmos.

O que aprendemos quando aprendemos o que alguém pretende nos ensinar? Nós aprendemos o que alguém ensina, ou seja, um conteúdo? Sim. Mas, quando uma criança, em uma aula de música, por exemplo, aprende, por óbvio, a tocar um instrumento, a cantar uma música, além da teoria musical, também aprende uma relação com a música, uma maneira de se perceber a si mesma, em relação com a criação, com a produção musical, com os colegas, com os professores, com os sentimentos que a embalam. Compreendemos que a aprendizagem

ocorre nos espaços escolares dessa forma também. Quando a juventude entra em contato com a filosofia, não se aprende somente o conteúdo filosófico; o estudante aprende a relacionar-se consigo, com o mundo, com suas demandas de uma outra forma através do pensamento filosófico.

Em junho de 2008, a Filosofia tornou-se componente curricular obrigatório no Ensino Médio através da Lei 11.684-08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394-96. Com a presença da Filosofia e da Sociologia no ensino médio, parece ter havido certa expectativa de formação humana sensível e crítica dos jovens que estavam concluindo a Educação Básica. Talvez, em partes, essa expectativa tenha se cumprido. Como professor de Filosofia na rede pública desde o final de 2008, compartilhei das expectativas, sabores e dissabores da inclusão da filosofia no ensino médio.

Minha experiência como professor de filosofia, há mais ou menos uma década e meia, passando por várias escolas da rede pública, incluindo o Colégio Tiradentes da Polícia Militar, e escolas da rede privada, me fez indagar se o tipo de programa de filosofia que o currículo mineiro tem proposto contribui para sustentar ou para combater epistemologias coloniais, monoculturas de ser e pensar, projetos de sociedade que consolidam ideologias excludentes, racistas e sexistas.

É verdade que, no menu de temas e pensadores do cânone tradicional da filosofia, existem teorias, sistemas de pensamento e métodos capazes de instigar o estudante a pensar de maneira dialógica, analítica e crítica, para além do senso comum. Trago na memória inúmeras experiências em que as aulas de filosofia foram instigadoras, provocativas e levaram os estudantes a transcendência do lugar comum das opiniões dogmatizadas. Contudo, em grande parte das experiências, os estudantes reclamavam uma proximidade, uma relação da filosofia tradicional com o cotidiano deles.

Aproximar a filosofia da vida dos estudantes era uma tarefa hercúlea quando se tratava de temas ligados à metafísica, epistemologia, filosofia da ciência, entre outros. Haverá quem diga que a filosofia é a arte de pensar de modo abstrato, universal, e que a distância entre a filosofia e a imediaticidade da vida é uma virtude; portanto, a filosofia não precisa ter relação direta com as demandas concretas da realidade. Mas mesmo entre os pensadores tradicionais, essa imagem do filósofo universal, descolado da realidade, não é unívoca. Começando por Sócrates, passando pelas escolas filosóficas helenísticas até chegar a filósofos contemporâneos como Michel Foucault e Gilles Deleuze, há diversas tradições filosóficas que fizeram da filosofia uma reflexão a partir e sobre as questões vividas na concretude histórica dos acontecimentos.

Se o ensino de filosofia se pautasse também em filosofias que emergem de realidades culturalmente próximas dos jovens, não seria criado um ponto de intersecção entre as juventudes e a filosofia? Para responder a essa pergunta, seria necessário incluir nos programas de filosofia o ensino dessas outras filosofias, que se originam do chão da nossa cultura, rompendo com as forças que tentam silenciá-las, que nesta pesquisa chamarei de filosofias insurgentes.

Conforme elucidada Cabrera (2017), insurgir não é um ato de rebeldia opcional, mas a única forma de trazer à existência epistemologias marginalizadas, apagadas e silenciadas ao longo da história. Por que não valorizamos filosofias do sul global? Por que não estudamos filósofas e filósofos negros e indígenas? Por que não conhecemos as filosofias produzidas na América Latina? Afinal, qual o lugar das filosofias insurgentes no contexto de ensino de filosofia do Brasil, e mais especificamente em Minas Gerais?

Lembro-me de um amigo filósofo que ficou chateado quando, em determinado contexto, teve que trabalhar com filosofia africana, em um primeiro momento, por uma determinação institucional. Contudo, quando esse professor se deparou com os temas e problemas da filosofia africana, ele se encantou e encantou os estudantes com a abordagem.

Parece ser urgente a construção de currículos e materiais que incluam filosofias insurgentes e pluriversais. Parece urgente também que a formação (inicial e/ou continuada) do professor de filosofia contemple filosofias marginalizadas pelo cânone filosófico tradicional.

O desconhecimento da cultura, história e filosofias de povos negros e indígenas no Brasil corrobora para a manutenção estrutural das desigualdades e violências baseadas nas relações étnico-raciais do país. Segundo o professor Noguera (2015), o estudo das filosofias marginais pode ser uma ferramenta de reflexão para os jovens sobre as condições materiais e existenciais de suas vidas.

Numa sociedade racista que apresenta dados alarmantes de violência urbana, em que as principais vítimas são jovens negros e negras, filosofar pode ajudar a repensar o cenário político e social. Mas, insisto, eles devem estudar uma filosofia que seja marginal e antidogmática. Uma filosofia que pense o racismo, uma filosofia que trate da violência, uma filosofia que pense o Brasil, uma filosofia enredada no nosso território cultural, uma filosofia que está por vir e que, talvez, possa estar em semente no pluriverso filosófico afroperspectivista (Noguera, 2015, p. 21).

A filosofia grega refletiu as questões da Grécia, a filosofia francesa pensou e pensa as questões relativas à França, a filosofia alemã surgiu das demandas da sociedade alemã. As filosofias “do sul” (afro-brasileira, ameríndia, africana...) podem estar mais conectadas com as demandas brasileiras do que as filosofias europeias. Isso não significa que o pensamento

filosófico europeu não tenha utilidade para compreender e analisar os fenômenos políticos, éticos, culturais e outras questões do Brasil. Não se trata de um ufanismo irrefletido.

Os sistemas filosóficos canônicos podem servir de base, parâmetro e chave de leitura para a interpretação da realidade brasileira. Mas parece ser necessário que a filosofia brasileira utilize outros parâmetros para refletir sobre o Brasil, teorias que não sejam somente as do continente colonizador. Talvez seja hora de o Brasil reencontrar-se consigo mesmo, com a cultura e saberes de seu povo e, a partir desse olhar, identificar epistemologias, ontologias e metafísicas diversas da tradição ordinária da filosofia.

A filósofa brasileira Sueli Carneiro (2005) mostra que a escolha monolítica da filosofia europeia como a filosofia universal tem como consequência o epistemicídio, ou seja, a anulação ou o apagamento das filosofias e outros saberes de povos subjugados pela colonização europeia.

A epistemologia, em linhas gerais, investiga as condições de possibilidade do conhecimento pelo sujeito cognoscente. O epistemicídio ou racismo epistêmico, segundo Sueli (2005), diz respeito ao extermínio da possibilidade de produção do conhecimento por parte dos múltiplos sujeitos cujo fenótipo e geografia não coincidem com o padrão hegemônico. Na geografia do conhecimento, negros e indígenas continuam sendo identificados com a irracionalidade bélica do Estado de Natureza de Hobbes (2003).

Nas próximas páginas, vamos demonstrar a colonialidade da filosofia canônica e, ao mesmo tempo, defender a presença de geografias, filósofos e temas insurgentes para tentar mitigar a deficiência da diversidade do pensamento filosófico no currículo tradicional.

Essa empreitada, além de atender uma demanda legal, a Lei 10.639/03, é, segundo minha hipótese, peça-chave para aproximar a filosofia do cotidiano, da cultura, da vida e, conseqüentemente, da realidade do estudante e do professor. Especialmente, é uma ferramenta para combater o pensamento monocultural e toda forma de racismo, preconceitos e discriminações que se desdobram dessa perspectiva.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é qualitativa na abordagem e exploratória em sua práxis. Essa escolha metodológica está relacionada aos objetos a serem investigados (Martins, 2022). O objeto principal de pesquisa é investigar e denunciar a colonialidade do pensamento filosófico presente na educação brasileira, ao mesmo tempo em que, de maneira introdutória, apresentar filosofias produzidas por pensadores e pensadoras colocados à margem da filosofia tradicional.

Para tal empreitada, foi realizada uma revisão bibliográfica de autores e pesquisas que protagonizam debates numa perspectiva decolonial. O meio para acessar esses trabalhos serão as plataformas SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico e portal de periódicos da Capes, além de revistas, livros e portais universitários que tradicionalmente investigam a temática. O recorte conceitual utilizado diz respeito a investigações que adotaram uma perspectiva decolonial e insurgente. Os descritores de pesquisa foram: decolonialidade, ensino de filosofia, colonialidade, afroperspectiva, afrocentrismo, lei 10.639/2003, epistemicídio, racismo epistemológico, filosofia decolonial, pensamento latino-americano, filosofias insurgentes.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica reflexiva, que utiliza o procedimento de análise conceitual (Aspis, 2021) a partir de uma perspectiva teórica: a decolonialidade (Quijano, 2005), a insurgência (Cabrera, 2015) e a pluriversalidade (Ramos, 2011). Nosso ponto de vista conceitual é o Sul global, ao lado dos subalternizados, explorados e excluídos do monte-olimpico das epistemologias hegemônicas. Conforme afirma Aspis (2022), insurgentes são aqueles que pensam de outras maneiras e desviam da ideia hegemônica do colonizador europeu de entender o conhecimento como objetivo, neutro, imparcial e universal. As epistemologias dissidentes são parciais, feitas a partir de uma determinada perspectiva, não são universais, são subjetivas e políticas, e representam as vozes das minorias que afirmam outros mundos por vir.

Os autores, teorias e conceitos fundamentais extraídos servirão para debater as possibilidades de aprendizagem filosófica na educação básica, especificamente no ensino médio, ao mesmo tempo que, do ponto de vista político-filosófico, serão apresentados como conteúdo e forma de ensinar alternativos ao ensino tradicional e hegemônico de filosofia. Não se trata, no entanto, de uma revisão sistemática sobre ensino de filosofia ou sobre filosofias insurgentes. O trabalho que produzimos tem uma forma ensaística em função da carência de produção sobre esse tema no âmbito da filosofia e pelas possibilidades de reorientação de rota que esse estilo de escrita oferece.

Concordamos com a ideia de Aspis (2022, p. 42) de que “toda pesquisa seria sempre uma espécie de ensaio, já que admitiria o risco e a mudança de direção”. Como veremos, a produção filosófica brasileira é marcada pela análise e comentário de pensadores europeus ou norte-americanos. O resultado desse comportamento é uma forma de ensinar filosofia, por vezes, dogmática, em que os autores, temas e problemas filosóficos são apreendidos como verdades indiscutíveis e não como elementos de diálogo. Nessa pesquisa, todos os pensadores utilizados, canônicos ou insurgentes, serão tomados como componentes de um diálogo sobre o ensino de filosofia e insurgência. Ousamos dizer que estamos realizando uma pesquisa antropofágica (Andrade, 1972). Separamos das filosofias e pedagogias tradicionais o que nos interessa, o que pode fortalecer nossa prática de ensino-aprendizagem de filosofia e nos debruçamos conceitualmente sobre elas. Acreditamos que, diante da cultura filosófica do colonizador, o recurso à antropofagia é uma estratégia virtuosa. Ao invés de negar toda influência filosófica europeia sobre nós, podemos apreendê-la tanto para criticá-la em suas camadas de dominação e justificação da colonialidade, quanto para nos alimentarmos com aquilo que ela tem de melhor. Leyla Perrone Moysés exprime bem essa ideia:

Antropofagia oswaldiana nos permite superar essa ‘ansiedade’, acabar com todo complexo de inferioridade por ter vindo depois, resolver os problemas de má consciência patriótica que nos levam a oscilar entre a admiração beata da cultura europeia e as reivindicações estreitas e xenófobas pelo ‘autenticamente nacional’. Porque aí não se trata de uma atitude passiva do colonizado cultural, mas de uma atitude ao mesmo tempo de receptividade e de escolha crítica. [...] Só a Antropofagia nos salva desses enganos e dessa má consciência, por assumir alegremente a escolha e a transformação do velho em novo, do alheio em próprio, do déjà vu em original, por reconhecer que a originalidade nunca é mais do que uma questão de arranjo novo (Perrone-Moysés, 1990, p. 98-99).

Devorar o outro significa apropriar-se da potência desse outro através de si, transfigurar-se, não por imposição, mas por um processo de filtragem, deglutição, metabolização e separação daquilo que vale a pena reter.

Converge com a perspectiva oswaldiana pensar a pesquisa a partir do paradigma da diferença. Aristóteles compreendia a lógica do pensamento a partir do paradigma da identidade, ou seja, para o filósofo de Estagira, o pensamento seria um fenômeno progressivo e linear que infere conclusões a partir do elo necessário entre premissas (o princípio do silogismo). Mas o conhecimento que decorre do pensamento da diferença possui uma outra lógica.

O paradigma da diferença prevê a diferença de si consigo mesmo. No movimento de pensar, a diferença é acompanhada da admissão da contradição: dado o encontro de duas coisas contraditórias, não é necessário escolher entre elas — ou bem isto ou não-isto — já que as duas coisas não se encontram na mesma dimensão; não há oposição termo a termo, sendo assim, coisas que se opõem não necessariamente se excluem (Aspis, 2021, p. 51).

Nossa pesquisa não busca uma contraposição entre filosofia canônica e filosofia insurgente. Também não tem compromisso com uma relação apaziguadora entre norte e sul global. Nossa postura metodológica é descobrir caminhos de produzir, aprender e ensinar filosofia que acolham e nos ajudem a compreender nossas nuances históricas e existenciais em toda a diversidade que é própria da dinâmica da nossa vida. E, por falar em vida, essa pesquisa está umbilicalmente conectada à vida. Ela é pensada a partir da experiência de quem sentiu e sente na pele as marcas da exclusão social, política, econômica e epistemológica e, por isso mesmo, está comprometida em abrir fendas e fissuras no edifício epistemológico que sustentou o sistema-mundo excludente e violento em que vivemos.

Existe uma imagem de pensamento da professora Renata Aspis (2021) que descreve muito bem o processo metodológico que adotamos nessa pesquisa. Ela descreve a observação que fez de uma criança indo para a aula de natação. O saltitante Joaquim, garoto de 5 anos, estava indo para natação com uma moça. A moça que o acompanhava carregava sua mochila nas costas. No meio do caminho, ele brinca com os cachorros que passeiam na rua e se distrai com uma ou outra coisa, mas a moça que o acompanha demonstra pressa e aperta os passos em direção ao objetivo final, que é chegar na escola de natação. Ela olha para a rua, os degraus, agarra a mão do pequeno com firmeza e segue o caminho. Para Aspis (2021), no âmbito da pesquisa, a moça com a mochila nas costas representa os “objetivos, as concepções prévias e o que se busca”; Joaquim representa o pesquisador, que, embora pareça distraído, está atento aos fenômenos que aparecem. Inferimos que o ato de pesquisar é essa busca curiosa, que, embora esteja orientada pela direção inicial e vai fazendo ao longo do caminho, dialoga também com o devir da vida. O caminho da pesquisa não é linear. Os meandros da pesquisa são como rios que, para atingir o mar, contornam rochas e montanhas, coletando nascentes e dispersando umidade e fertilidade por onde passam.

Organizamos esta pesquisa da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos um panorama histórico da oscilante presença da filosofia na educação básica no Brasil; na segunda parte, apresentamos tanto as concepções de filosofia da tradição ocidental quanto as concepções insurgentes de filosofia, a fim de cunhar um conceito de filosofia inclusivo que abrigue as epistemologias insurgentes; e, na terceira parte, apresentamos os filósofos e filósofas que insurgiram contra a colonialidade epistemológica ocidental.

3 PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Nesta seção, apresentaremos o percurso histórico do ensino de filosofia no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até a recente formatação promovida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Veremos como o ensino de filosofia, pendularmente, foi adotado em contextos de conveniência ideológica e política e descontinuado quando não atendia aos interesses econômicos ou de poder de determinados grupos dominantes.

3.1 O ensino de filosofia no período colonial

O Brasil, enquanto nação, tem sua gênese na agenda colonizadora de Portugal. A filosofia canônica chega ao Brasil com os padres jesuítas através de um viés catequético-escolástico colonizador. Nesse período, a filosofia reproduzida no Brasil estava reduzida à compreensão e ao comentário, principalmente da “renovação escolástica aristotélica” (Cartolano, 1985, p. 20). A filosofia era considerada uma disciplina livresca. Da Europa, ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica (Costa, 1967, p. 8).

Saviani (2010) endossa essa ideia ao afirmar que a chegada da Companhia de Jesus em 1549 tinha como interesse a doutrinação dos povos nativos de acordo com a fé cristã. O movimento da Contrarreforma Católica impunha a necessidade de conversão de novas almas ao cristianismo. Em plena efervescência do racionalismo cartesiano na Europa e questionamento da hegemonia política e espiritual da Igreja Católica, a colonização eclesial nas terras pindorâmicas (nome que alguns povos indígenas davam ao Brasil) tinha outra agenda: revitalizar a doutrina cristã, moralizar o clero e reaver o poder da Igreja.

A filosofia no Brasil era um eco das escolas filosóficas estrangeiras. Assimilavam-se as ideias filosóficas do continente europeu, e a mentalidade do povo era assimilada pela lógica de compreensão da realidade da metrópole e da doutrina cristã. Segundo Saviani (2010), a criação dos primeiros colégios e seminários fazia parte de uma determinação de Dom João III e, mesmo com essa roupagem catequética, esses colégios e seminários são o início da história da educação brasileira. O autor ainda afirma que a criação de escolas superiores no contexto colonial estava a serviço do processo de produção de uma elite conformada ao conservadorismo cristão europeu. O princípio humanista de emancipar o homem pela cultura estava distante dos interesses da Coroa Portuguesa nos primeiros séculos de colonização no Brasil. A educação era meio de adestramento religioso-político aos ideais de dominação da metrópole sobre a colônia.

A *Ratio Studiorum* foi a primeira diretriz curricular para organização escolar no Brasil. Três cursos estavam organizados nesse modelo de ensino: 1. Letras (cinco anos de duração); 2. Filosofia (dois anos de duração); 3. Teologia (quatro anos de duração). A rigidez, a inflexibilidade e a erudição eram a base desse método. Todo o trajeto de ensino-aprendizagem mirava a Teologia. Letras e Filosofia eram propedêuticas para a Teologia. Os estudantes decoravam lições, principalmente de Tomás de Aquino e Aristóteles, e deveriam reproduzir fielmente o conteúdo através de exercícios diários e semanais.

Almeida (2020) concorda com Saviani (2010) ao dizer que:

Em termos didático-metodológicos, observamos uma fórmula que, não obstante sua ambição universalista, se caracterizava também pelo modo elitista com que a educação se destinava apenas à formação da elite colonial. É precisamente nesse ponto que a pedagogia dos missionários jesuítas encontra êxito como expressão de uma doutrina explicitamente baseada na conformação de uma estrutura social marcada pela hegemonia político-religiosa e pela desigualdade social. Sua função hegemônica se vê inteiramente abordada quando os conteúdos do conhecimento serviam não à formação espiritual do homem por meio da cultura – como enunciava a pedagogia humanista –, mas à construção dos consensos sobre os quais se vincularam diferentes códigos de normas e estratégias políticas (Almeida, 2020, p. 131).

A educação em geral e a filosofia em particular, nessa quadra da história, eram instrumento de criação de uma classe social distinta não só pelo poder econômico e político, mas pela intelectualidade erudita, ainda que formal e conservadora. Contrapondo ao movimento humanista do Renascimento Europeu, o objetivo epistemológico e didático jesuítico era claro: preservar a doutrina católica e disciplinar a razão de modo submisso à fé.

Aranha (2006) afirma que a educação escolástico-catequética da Companhia de Jesus reafirmou uma perspectiva literária à margem dos interesses materiais e utilitários da nova sociedade. O ensino era abstrato, dogmático, por vezes centrado no latim, completamente distante das ciências naturais ou das técnicas e artes em desenvolvimento em grande parte da Europa, além de ser centrado no nível secundário e conservador. Tratava-se de uma formação em filósofos clássicos que convergiam teoricamente com a religião em detrimento absoluto das ciências físicas ou naturais, bem como da técnica ou das artes que o movimento intelectual que a Europa protagonizou na modernidade. O que havia, na verdade, era uma educação formalmente constituída como adorno de erudição que interessava a pouquíssimas pessoas da classe dirigente.

Ceppas (2010) endossa essa crítica ao dizer que a filosofia no período colonial é um processo de imposição de uma cultura hegemônica (a portuguesa) em forma de deleite livresco, retórico-formalista do colono rico, branco, católico (e homem!).

Foram duzentos anos de perpetuação do ensino de filosofia roteirizado pelo Estado e pela Igreja para fins de aculturação e imposição do poder (cultural, político e religioso) do colonizador. Até a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, em junho de 1759, a filosofia estava a serviço da construção de uma elite intelectual afinada com os interesses teocráticos da Igreja Católica e de dominação ideológica da Coroa Portuguesa sobre a metrópole.

Segundo Saviani (2010), dois momentos marcaram a Reforma Pombalina no âmbito da educação. O primeiro foi a confecção de uma nova estrutura dos estudos menores (que abrangeram o ensino primário e o ensino secundário), bem como a criação do cargo de diretor-geral de estudos (indicado do Rei para nomear, indicar, fiscalizar e pagar os professores). O segundo foi a reformulação dos estudos maiores (ensino superior). A Universidade de Coimbra, reformada, ficou responsável pela organização do currículo das primeiras letras. Criou-se nesse período o subsídio literário, arrecadação de imposto responsável por manter a oferta de ensino nas colônias.

Pombal trabalhou para superar a frustração portuguesa em industrializar-se, visto que a economia portuguesa era essencialmente mercantilista, e investiu para potencializar a exploração dos recursos oriundos da Colônia. As escolas sofreram uma mudança radical de instrumentalização. Enquanto, sob o domínio dos jesuítas, elas estavam em favor da doutrinação para os dogmas religiosos, com as reformas pombalinas as escolas foram tomadas como meio para potencializar a produtividade das colônias em favor dos interesses da Coroa Portuguesa.

É importante ressaltar que o ritmo das reformas pombalinas no Brasil não espelhava o ritmo e nem mesmo a eficiência das reformas pombalinas em Portugal. Isso porque os jesuítas deixaram de assumir o controle da educação no Brasil somente trinta anos depois de a Companhia de Jesus ser expulsa de Portugal. O saldo foi uma desorganização curricular generalizada, pois a retirada do aparelho educacional da Igreja Católica e a tentativa de fazer uma reforma através de inúmeras cartas régias e alvarás não efetivaram o desejo de Portugal em promover uma educação mais pragmática, voltada para a produtividade da colônia. Mesmo com as reformas pombalinas, a educação em geral e o ensino de Filosofia em particular não deixaram de ser livrescos, com pouca ou nenhuma abertura à produção de um pensamento original e autêntico.

Para a Filosofia, o saldo, que já era negativo, visto que a filosofia ensinada era apenas meio para chegar ao conhecimento teológico (considerado como verdadeiro conhecimento porque ancorado em Deus), ficou ainda pior. Ela foi reduzida à condição de ser a antessala, ou

seja, uma preparação para os estudos universitários. Esses estudos superiores seriam o Direito, a Medicina e a Teologia, conhecimentos considerados úteis para a administração da colônia.

Almeida (2020) resume bem a condição da filosofia no período colonial:

Da instalação da colônia ao seu declínio, a educação escolar não atribuiu à filosofia e ao seu ensino outras tarefas que não fossem a substantivação da ordem política e das bases ideológicas que sustentavam as relações de dominação ora por interesses da Igreja, ora por interesses da Coroa Portuguesa (Almeida, 2020, p. 137).

Com a instalação de Dom João VI no Brasil, em 1808, houve um movimento de modificação do cenário educacional brasileiro. Com a abertura do comércio brasileiro para o mundo, novas ideias são introduzidas na colônia. Foram realizadas conferências filosóficas e criados colégios com o objetivo de criar uma classe pensante para administrar a colônia. A expectativa era de que a filosofia servisse a uma demanda prática de aperfeiçoamento técnico-profissional e se desvencilhasse da condição propedêutica visando prioritariamente uma formação sacerdotal, como estava colocada até então.

Silvestre Pinheiro Ferreira, professor de filosofia e membro da comitiva de Dom João VI, criticou fortemente o projeto de educação colonial e especialmente o ensino de Filosofia em que se encontrava o Brasil quando chegou ao país. Porém, dessa crítica nada decorreu, tudo permaneceu exatamente como antes, segundo Saviani (2010).

Cartolano (1985, p. 77) reitera que “... nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século...”. Essa introdução, no entanto, era enciclopédica, e a intenção era desenvolver habilidades intelectuais e retóricas a uma elite pensante para aumentar o poder de controle e administração da metrópole sobre a colônia. Nas universidades, especificamente nos cursos jurídicos do Brasil em 1820, a filosofia era reiterada como ensino de preparação para o curso superior. Os conteúdos filosóficos, especialmente ética e lógica, tinham caráter basilar para os estudos que haveriam de vir na educação superior.

A distribuição das instituições de ensino pelo Brasil nesse período era também uma estratégia de poder e controle. Os liceus e ginásios da época (o que corresponderia ao ensino fundamental atualmente) estavam concentrados em cidades e grandes vilas, e as Academias (cursos superiores) estavam presentes apenas nas cidades de São Paulo e Pernambuco nesse período. Isso expressava claramente o objetivo imperial da época: limitar o acesso ao curso superior para a elite cujas ideias convergiam com o ideal do império de controle, exploração e dominação do território brasileiro. Nas palavras de Almeida (2020, p. 138), “o ensino superior

restrito tinha como objetivo a manutenção dos privilégios da elite, da monarquia e das oligarquias rurais”.

3.2 O ensino de filosofia na Primeira República

Almeida (2020) afirma que a instauração da República em 1889, além de provocar mudanças políticas e econômicas, produziu também uma profunda mudança sociocultural no cenário brasileiro. Do ponto de vista econômico, nas primeiras décadas do século XX, as oligarquias cafeeiras entraram em declínio e o modelo de sociedade urbano-industrial começou a emergir. A educação, no contexto de expansão e consolidação do capital financeiro e sob forte influência da elite industrial paulista, objetivava conformar os sujeitos à ideologia da burguesia industrial dominante, além de contribuir para a formação de trabalhadores qualificados para os ofícios mecânicos.

Já no final do século XIX, o positivismo e o romantismo tiveram muita repercussão na produção intelectual e na educação brasileira. O interesse pela ciência, como solução para todos os males da humanidade, a negação da metafísica e a tentativa de libertação da tutela religiosa foram o tom da produção filosófica do final do século XIX (Mazai, 2001).

Com a queda do império e a instauração da República em 1889, a elite brasileira se viu motivada a pensar em um projeto de uma sociedade racional, livre das amarras religiosas e metafísicas. Saviani (2010, p. 193) destaca, contudo, o acirramento da rivalidade entre dois importantes atores político-ideológicos desse período: “as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização” e, de outro lado, “a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica”.

A declaração da laicidade do Estado e a afirmação de ideias liberais e positivistas, especialmente na segunda metade do século XIX, segundo Saviani (2010), acendeu tensões entre republicanos e a elite católica. A elite católica, que vinha perdendo poder desde a expulsão da Companhia de Jesus por Pombal, e se via mais ameaçada pelos movimentos em prol da liberdade intelectual fomentados pelos ideais do Romantismo e do pragmatismo positivista, buscou seu lugar ao sol no campo pedagógico. Como exemplo sintomático dessa resistência, em 1908, foi criada a primeira faculdade de Filosofia no Brasil, através da iniciativa do abade do Mosteiro de São Bento, Dom Miguel Kruse. Em São Paulo, nascia a Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento. Embora a filosofia, na perspectiva católica, tenha sido um instrumento de compreensão do conhecimento teológico, essa reação católica tornou-se fundamental para

que a filosofia ocupasse espaço, não apenas como um conteúdo propedêutico, mas como um curso superior no Brasil.

Contudo, principalmente após a Primeira Guerra Mundial, a filosofia positivista de Augusto Comte encontrou concorrência com os estudos culturalistas sobre a sociedade brasileira. O culturalismo apresentou-se como uma ferramenta epistemológica fundamental para a compreensão do Brasil, pois mirava as questões concretas da realidade social do país. Segundo Costa (1960, p. 12), “verifica-se que a inteligência brasileira se dá melhor, se assim podemos dizer, melhor condiz com o trato de problemas concretos”.

Ainda assim, Almeida (2020, p. 139) destaca que

nem mesmo o fomento e a ampliação das discussões filosóficas, cujo embasamento liberalista instruíu um projeto educacional voltado para a própria vida como experiência de aprendizagem e emancipação intelectual, política, ética e estética, foram capazes de romper com as orientações confessionais que se estendiam de modo obrigatório às instituições oficiais de ensino da Primeira República. O conjunto dessas características históricas nos leva a reconhecer a forte influência dos princípios da moral religiosa na articulação político-pedagógica do ensino da filosofia.

A preferência por uma educação filosófica, primeiramente acessível a uma determinada elite econômica e/ou clerical, unida a uma metodologia especulativa e abstrata, fundamentada em princípios aristotélico-tomistas, demonstra uma maneira de fazer filosofia pouco criativa, descolada da realidade brasileira daquele momento, como o movimento de abolição da escravidão, a urbanização, a transição entre Monarquia e República, e as desigualdades sociais, que, como veremos a posteriori, marcam a forma como a filosofia é concebida, produzida e ensinada até hoje no Brasil.

Em 1915, uma nova reforma do ensino, através do Decreto nº 11.530, tornou a filosofia uma disciplina optativa. Segundo Mazai e Ribas (2001, p. 5), embora estivesse desfrutando de uma satisfatória transformação social e econômica, a opção por aprender filosofia atraía poucos interessados. Isso se deveu ao fato de que “as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade” (Cartolano, 1985, p. 50). Somente em 1932, com o ministro Francisco Campos, a filosofia foi recolocada como disciplina obrigatória no ensino secundário.

De acordo com Saviani (2010), na década de 1930, no Governo provisório de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação, com o intuito de organizar o sistema educacional brasileiro. Além disso, o contexto econômico e político almejava uma educação voltada não somente para o curso superior, mas também que preparasse os sujeitos para todas as atividades

da vida. Francisco Campos, integrante do movimento escolanovista, no primeiro semestre de 1931, baixou sete decretos que, em resumo, dispunham sobre a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior, a organização do ensino secundário e o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas.

Essa reforma mostrou a querela entre um lado que almejava a racionalidade científica e, do outro lado, com a legalização do ensino religioso na escola, a permanência de ideias teológicas no que diz respeito à emancipação do ser humano. Mesmo com um ministro membro do movimento escolanovista, a Igreja Católica influenciava as decisões políticas educacionais neste período.

Com o movimento da Nova Escola, no ano de 1932, Francisco Campos, juntamente com o sociólogo Fernando de Azevedo e o educador Anísio Teixeira, tornaram a filosofia obrigatória novamente no âmbito da educação média. Campos estabeleceu as disciplinas de lógica e história da filosofia no currículo escolar secundário. Cartolano (1985) afirma que a maneira como a filosofia foi desenhada no currículo acenava para uma prática filosófica que não estava atrelada a um fazer doutrinário e dogmático de outrora. De alguma maneira, abria-se no horizonte uma tímida autonomia crítica e reflexiva, que já estava presente no Decreto 981/1890, em que Benjamin Constant havia introduzido a filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar.

A Constituição de 1934 previu a universalização gratuita da oferta do ensino primário. Todavia, Almeida (2020, p. 141) alerta: “cumpre destacar que o acesso ao ensino secundário permanecia restrito àqueles que podiam subsidiar os estudos particulares de segundo grau, de modo que a filosofia permanecia distante do maior número de pessoas”. Na prática, o ensino de filosofia continuava sendo exclusivo para aqueles que poderiam custear os estudos particulares do ensino secundário, de modo que a filosofia continuava sendo um deleite e um privilégio da elite brasileira.

Almeida (2020) salienta que, no Estado Novo de 1937, Getúlio Vargas centralizou e fixou currículos e programas de ensino de maneira totalitária para todos os níveis de ensino, mesmo sem alterar as legislações de 1931 e 1932. Na perspectiva de Vargas, as massas populares deveriam ser tuteladas pela elite do país.

Entre 1942 e 1946, o Ministério da Educação, na gestão de Gustavo Capanema, apresentou um conjunto de nove Decretos-Lei, chamadas de Leis Orgânicas do Ensino. O Decreto 4.244 “dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio, que era cursado em quatro anos, e o colegial, em três. O colegial subdividia-se em científico e clássico. O científico visava ao ensino das ciências, já o clássico, por sua vez, previa uma carga horária de quatro horas semanais para

a filosofia” (Mazai, 2001, p. 10). A filosofia era a disciplina em comum tanto ao curso clássico quanto ao curso científico. Ainda assim, nos anos subsequentes, a carga horária da filosofia foi diminuída, bem como diminuíram também as séries em que ela era ofertada. O ensino de filosofia foi estendido ao curso ginásial, o que corresponderia aos cinco primeiros anos de preparação para o ensino secundário (chamado, a partir de então, de colegial). No ensino secundário, conforme demonstramos, o ensino de filosofia já era obrigatório.

Segundo Saviani (2010), o ensino de filosofia não irrompia o modelo elitista do programa de educação vigente. A filosofia, através de seu ensino, coadunava-se a uma cultura erudita e livresca, distante dos problemas do momento. Conservava-se uma ideia grega de que fazer filosofia era um privilégio aristocrático daqueles que desfrutavam do ócio.

Em 1960, o movimento pendular de inclusão e exclusão da história da filosofia ficou ainda mais evidente. Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), número 4.024. A tensão entre liberais escolanovistas e lideranças católicas foi amenizada através da regulamentação que permitiu a coexistência de instituições de ensino públicas e particulares. A implementação de um sistema de ensino orientado por uma pedagogia mais católica ou mais escolanovista poderia, dessa forma, ser implementado no âmbito das escolas particulares. No quadro desse novo currículo, somente as disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática e Ciências eram obrigatórias. A filosofia deixou de ser disciplina obrigatória e passou a ser complementar, cuja inclusão estava a cargo do arbítrio dos Conselhos Estaduais de Educação. Para Saviani (2010), apesar da ampliação do direito à educação ao ciclo secundário, a LDBEN 4.024, no contexto de forte empenho governamental para industrializar e urbanizar o Brasil, privilegiou-se uma educação instrumentalizada, especializada em detrimento de uma educação emancipatória. Para as massas, escolarização do jeito que era possível e para a elite, o ensino superior.

3.3 O ensino de filosofia no Regime Militar

Com o golpe civil-militar de 1964 e a promulgação da Lei 5.692 de 1971, a filosofia foi retirada do currículo da educação básica. No primeiro grau, ela foi substituída por Educação Moral e Cívica e, no segundo grau, pela Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Segundo Cartolano (1985, p. 73), o programa educacional nesse período estava voltado para o “culto da obediência à Lei, a preparação do cidadão, com base na moral católica, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum”. O nacionalismo e a doutrinação política orquestraram a melodramática orquestra educacional deste período. Conforme afirma Almeida (2020, p. 144), “sob o pretexto das garantias políticas, econômicas e sociais, legitimavam as

ações militares providas pelo Estado como instrumento de manutenção dos objetivos nacionais”.

Saviani (2010) afirma que a educação seguia uma tendência tecnicista, com exigências pedagógicas voltadas para ideias pragmáticas de objetividade, racionalidade instrumental e eficiência. Tudo estava em consonância com as demandas econômicas, industriais e ideológicas da época. As ações político-educacionais concorriam para minimizar qualquer interferência subjetiva que melindrasse o progresso socioeconômico pretendido pelo regime militar.

Silvera (1994) apresentou três razões formalmente apresentadas para a retirada da filosofia da educação básica. Em primeiro lugar, os militares afirmavam que o conteúdo da filosofia era muito abstrato e complexo, de modo que não despertava o interesse dos estudantes. Em segundo lugar, eles afirmavam que a filosofia não profissionalizava, o que era objeto central do currículo vigente. Por fim, diziam que a filosofia não era cobrada nos exames vestibulares; portanto, não seria necessária.

As razões ideológicas que explicam a retirada da filosofia do currículo escolar são apresentadas por Cartolano (1985, p. 72) da seguinte forma: “O ensino da filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis, decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional”.

Almeida (2020) afirma ainda que a participação de professores e estudantes de filosofia em movimentos de resistência à ditadura fazia pesar sobre a filosofia a pecha de ser um instrumento de doutrinação marxista. Nesse contexto, o discurso e a prática educacional sustentavam-se pela pseudoideia de neutralidade e imparcialidade pedagógica.

3.4 O ensino de filosofia do contexto da redemocratização até os dias atuais

Em 1982, por inspiração da lei democrática, o Parecer 342/82 da Lei 7.044 permitiu o retorno da filosofia no currículo escolar como disciplina optativa. A decisão de inseri-la estava a cargo das instituições de ensino (Aranha, 2006). A Constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã, bem como a promulgação da LDBEN 9.394/1996, colocou em discussão a importância da filosofia para o ensino da ética e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania de maneira crítica e reflexiva.

Consta dessa forma na LDBEN 9.394/1996:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...]

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. [...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 2011, p. 17-23).

Embora houvesse claramente uma convergência explícita entre os objetivos gerais da educação — formação integral do ser humano — e os conteúdos filosóficos — éticos, estéticos, antropológicos, políticos — a filosofia não galgou a condição de disciplina obrigatória nesse período. Nesta lei, a filosofia e a sociologia deveriam ser oferecidas como conhecimentos necessários ao cultivo da cidadania. O que estava disposto no artigo 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/98: “§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania”.

No final dos anos de 1990, inspirado nas orientações e leis que demonstravam a necessidade do ensino filosófico para o desenvolvimento da autonomia intelectual e exercício da cidadania dos educandos, o então Deputado Roque Zimmermann apresentou um projeto de lei para incluir filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Tratava-se do projeto de lei 3.178/97. Zimmermann argumenta da seguinte forma a obrigatoriedade dessas disciplinas:

1. A retirada da filosofia e da sociologia dos currículos da escola média pelos governos da ditadura militar, sendo substituídas por disciplinas como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB). A lenta reinclusão, em algumas escolas, da disciplina de filosofia e, por último, as considerações da LDBEN 9.394/96, entendendo a necessidade de serem tratadas apenas como “conteúdos mínimos”;
2. As amplas reformas do ensino médio, promovidas pelo MEC, separando-o da educação profissional, rebaixando a qualidade dos conteúdos, através das áreas de concentração, conforme a Resolução nº 03/98 do CNE, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
3. O reconhecimento do status de disciplina à filosofia e à sociologia é o reconhecimento de seu estatuto epistemológico, próprio a estas duas ciências — filosofia e sociologia — importantes e fundamentais para o desenvolvimento humano. Constituí-las como disciplinas na arquitetura curricular do ensino médio nas escolas brasileiras significa muito mais do que reforçar compartimentações, mas reconhecer seu status epistemológico e sua relevância histórica para a formação da capacidade crítico-reflexiva e da ampliação da capacidade da construção da cidadania do alunado que acessa esse nível de escolarização formal;

4. Apesar da redução da busca pelas licenciaturas, muitos jovens têm buscado, nos últimos anos, cursos de graduação e pós-graduação em filosofia e sociologia, sendo muitas as universidades e instituições de ensino superior (IES) que os ofertam com qualidade. Tais profissionais formados e habilitados nesses cursos poderiam atuar na educação, o que abriria possibilidades de trabalho para milhares de jovens por todo o país, além de melhorar significativamente o nível de conhecimentos e de formação dos alunos do ensino médio (Zimmermann, 2001, p. 12).

Além disso, o deputado paranaense justifica que a resistência para inclusão da filosofia e da sociologia na educação básica não era de cunho epistemológico, pedagógico ou político educacional, mas simplesmente de cunho burocrático. Seria necessário abrir concursos e contratar professores, o que incidiria em despesas para os governos. E foi exatamente o argumento de impossibilidade econômica e estrutural que inviabilizou em definitivo o PL 3.178/97, através do veto presidencial. Depois de ser aprovado no poder legislativo, o então presidente e sociólogo Fernando Henrique Cardoso, acatando a orientação do Ministério da Educação, veta em definitivo o referido projeto de lei (Zimmermann, 2001).

A quebra de expectativa causada pelo presidente sociólogo não dinamizou a luta pela inclusão da filosofia e da sociologia no currículo do ensino médio. Prova disso foi a aprovação da Lei 11.864 em 2008. Esta lei alterou o artigo 36 da LDBEN e tornou, efetivamente, obrigatório o ensino de filosofia e sociologia no ensino médio. De acordo com essa lei, ao término do ensino médio, os alunos devem “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 2011, p. 23).

Notamos que o movimento pendular de presença/ausência da filosofia no ensino médio dependeu da maneira como a filosofia foi compreendida. Em alguns contextos, ela era vista como instrumento inútil para o desenvolvimento socioeconômico; em outros, era instrumentalizada como ferramenta de habilidades discursivas e lógicas individuais ou ainda de formação cidadã dos sujeitos em sociedade.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 “destacam o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala e escrita — competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da filosofia e à sua tradição histórica” (Brasil, 2006, p. 25). Nesse caso, para além da formação cidadã, a filosofia é compreendida como instrumento de competências relacionadas à expressão pública de ideias, devido ao caráter argumentativo da tradição filosófica.

De 2008 a 2021, a filosofia, por força de lei, esteve presente nos três anos do ensino médio. Na maior parte dos sistemas de ensino, o professor tinha à sua disposição somente uma hora-aula semanal para trabalhar conteúdos filosóficos. De uma forma ou de outra, durante mais

ou menos nove anos, todos os adolescentes tiveram algum contato com conteúdos filosóficos. A filosofia, através de seus problemas, conceitos e filósofos, teve que se relacionar com professores do chão da escola e, principalmente, com juventudes plurais e diversas. A grande mídia cedeu lugar a alguns filósofos popularizados, como Mário Sérgio Cortella e Clóvis de Barros Filho, Viviane Mosé, entre outros. As redes sociais foram palco de produção e divulgação de ideias filosóficas. A filosofia estava lidando com os sabores e dissabores do mundo real, sem a proteção do esoterismo ou eruditismo dos comentaristas universitários de determinados filósofos europeus ou norte-americanos. No campo do ensino formal, várias pesquisas sobre ensino de filosofia foram produzidas, segundo Velasco (2019). Foi um período importante para a construção de uma cidadania curricular da filosofia, conforme salienta Lídia Maria Rodrigo:

De 2008 a 2021, conheceu seu melhor período ao figurar no currículo como disciplina obrigatória, mesmo com uma carga horária mínima. Graças ao trabalho realizado neste período, alcançou resultados que podem ser considerados surpreendentes, como a formatação de métodos inovadores para a docência da disciplina no nível médio, a constituição de um campo de pesquisa sobre ensino de filosofia e a criação de cursos de mestrado profissional na área. Além disso, foi perceptível o crescimento do interesse e valorização do saber filosófico entre não especialistas. A disseminação da filosofia para um público mais amplo se deu pela popularização dos cafés filosóficos e pelo sucesso, tanto editorial quanto nos meios de comunicação, de pensadores como Leandro Karnal, Mário Sérgio Cortella, Djamila Ribeiro, entre outros (Rodrigo, 2023, p. 50).

Contemporaneamente, vivenciamos mais uma oscilação no que diz respeito à presença da filosofia no ensino médio. O professor Rodrigo Gelamo, ao prefaciar Velasco (2019), descreve o fenômeno da seguinte forma:

2019. Mais uma vez o lugar da filosofia na formação básica dos brasileiros é vilipendiado. Desde o último retorno da filosofia à educação média, especialmente no sistema público de ensino, em 2008, não conseguimos sequer formar a primeira geração de pesquisadores que tiveram aulas de filosofia em seu processo de formação no ensino médio. [...] Aqueles adolescentes que, em 2009, foram os primeiros alunos a se beneficiarem das aulas de filosofia, que se sentiram movidos a serem professores e pesquisadores em filosofia na sua relação com o ensino, tiveram o seu projeto interrompido dez anos depois (Velasco, 2019, p. 7).

Toda essa mudança ocorreu no polêmico governo (para dizer o mínimo) de Michel Temer. Ela começou como medida provisória e logo em seguida foi transformada na Lei 13.415/2017. Com a aprovação da Lei 13.415/2017 e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, a filosofia deixou novamente de ser obrigatória no ensino médio.

É bem verdade que somente continuaram obrigatórias nessa nova legislação Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. A organização curricular teve como fundamento uma

mudança paradigmática. Os conteúdos passaram a ser organizados em áreas de conhecimento e não mais em disciplinas. Foram determinadas quatro as áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (composta pelos seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática, composta pelo componente curricular de mesmo nome; Ciências da Natureza (composta pelos seguintes componentes curriculares: Física, Química e Biologia); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (composta pelos seguintes componentes curriculares: Filosofia, Sociologia, História e Geografia). Todas as antigas disciplinas ficaram dispostas e articuladas como componentes do currículo e não mais, na perspectiva dos legisladores, como ilhas disciplinares intocáveis ou incommunicáveis.

Rodrigo (2023) reconhece que embora a construção dessa base curricular tivesse como horizonte um processo de ensino-aprendizagem orgânico, integrado, inter e transdisciplinar, o que se tem alcançado é o esvaziamento de conteúdos fundamentais de cada área do conhecimento. Além disso, é fundamental reconhecer que, embora o currículo esteja construído na perspectiva de área de conhecimento, os professores têm uma formação disciplinar o que mina o projeto de transdisciplinaridade que a BNCC propõe.

A filosofia, devido ao curto período que permaneceu integrada ao currículo do ensino médio (problema que se estende também à sociologia) e à pouca relevância e reconhecimento recebidos socialmente, vem correndo o risco de desaparecer do currículo. A ilusão de ótica presente na BNCC está em estabelecer “Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia [...] apenas a título de conteúdos, a serem desenvolvidos por intermédio de estudos e práticas” (Rodrigo, 2023, p. 50). Chamamos de ilusão de ótica porque o texto da base curricular cita filosofia como conteúdo e prática obrigatória na formação geral básica do estudante, mas isso não garante a presença da filosofia enquanto componente curricular que desfrutará de carga horária semanal. Ou seja, o ensino de conteúdos filosóficos e outros componentes curriculares listados podem ser trabalhados por qualquer professor no contexto de qualquer outro componente curricular.

Na Rede Estadual de São Paulo, por exemplo, a carga horária de Ciências Humanas teve redução de trinta e cinco por cento no currículo desde a implementação do ensino médio vigente (Repu, 2025). Em diversas redes estaduais, a filosofia teve carga horária reduzida. O mínimo de uma aula por semana em todas as séries do ensino médio não está garantido na legislação educacional atual. Segundo o Observatório de Filosofia de Sergipe (Obsefis, 2025), houve queda expressiva da nota em Ciências Humanas depois da efetiva implementação do modelo de ensino médio que vigora atualmente.

Não é objeto dessa pesquisa fazer uma crítica à BNCC ou ao modelo de Ensino Médio implementado em 2017. Contudo, em que pese o não aprofundamento da questão, vale ressaltar os impactos negativos de uma organização curricular baseada fundamentalmente em competências e habilidades. A BNCC está estruturada em competências gerais, que, por sua vez, se desdobram em competências específicas que são constituídas de determinadas habilidades.

O ensino médio tradicional era dividido em treze componentes curriculares. Os estudantes não tinham flexibilidade em escolher itinerários formativos, como acontece no ensino médio vigente. Reclamava-se flexibilidade, poder de escolha e protagonismo juvenil. A Base Nacional Comum Curricular foi apresentada como panaceia para todos esses males. Foi extinta a formatação disciplinar, foram criados itinerários formativos, e a formação geral básica foi formatada em habilidades e competências genéricas. Segundo Rodrigo (2025), a consequência foi a seguinte:

na reforma do ensino médio, passou-se de um extremo a outro: de um conteudismo excessivamente engessado para uma abertura total com base na formulação genérica de competências e habilidades, sem determinação de conteúdos mínimos essenciais a nível nacional, a não ser em português e matemática, para orientar os estados na elaboração dos currículos (Rodrigo, 2023, p. 45).

A transformação de um ensino disciplinar para um ensino transdisciplinar não acontece somente na mudança das leis. Os professores são formados de maneira disciplinar, e o quadro de horário de uma escola está estruturado de maneira disciplinar na maioria das escolas. Portanto, o ensino envolvendo habilidades e competências, em que cada habilidade e competência seria comum a todos os componentes curriculares daquela determinada área do conhecimento, criou uma grande confusão no chão da escola. Os objetos de conhecimento não ficaram claros na legislação e, ao que nos parece, cada professor(a) começou a trabalhar de acordo com aquilo que era mais familiar à sua prática.

Além disso, o ensino por habilidades e competências foi uma metodologia criada no contexto do ensino técnico profissional, em que a eficiência é determinada e medida pela aplicabilidade do método. A extrapolação e formalização desse tipo de ensino para todo o espectro educacional impôs um modelo educacional voltado para resultados, desempenho e formação profissional de jovens. Não há como negar a importância da formação técnico-profissional na sociedade em que vivemos. Mas medular toda a educação a um modelo pragmático e tecnicista de ensino é precarizar a formação integral dos estudantes. Ficará faltando na trajetória desses jovens uma formação intelectual e humana alargada que lhes ofereça uma reflexão sobre o mundo (Rodrigo, 2023).

A pedagogia das competências universalizada para o ensino médio “representou um duro golpe nas ciências humanas em geral e, dentro delas, para a filosofia, pois resultou no menosprezo de seu modo próprio e específico de produção do conhecimento e exercício da reflexão” (Rodrigo, 2023, p. 47).

3.5 O que ensina o modo como se ensina filosofia no Brasil

O ensino da filosofia no Brasil esteve umbilicalmente ligado, pelo menos até a metade do século XX, à consolidação do poder de classes sociais privilegiadas. Por mais de quatro séculos, o acesso à educação foi privilégio de uma elite brasileira e o ensino de filosofia, quando presente, ratificava o poder dessa elite.

No período colonial, a filosofia, no formato tomista-aristotélico, foi meio para inculcar as doutrinas religiosas do colonizador, formando assim uma elite colonial afinada com os interesses conservadores europeus. Quanto mais inculcados os valores europeus, no que diz respeito à religiosidade, costumes e cosmovisão, mais eficiente se tornaria o processo de dominação territorial e exploração de nossas riquezas. Enquanto na Europa os pensadores do início da modernidade tinham o humanismo como bandeira de emancipação do homem pelo conhecimento, a Coroa Portuguesa ofereceu a outra face da modernidade à então colônia brasileira: racismo, escravidão, exploração e aculturação. O humanismo europeu só tinha validade dentro da fronteira europeia. Walter Mignolo (2017, p. 2) afirma de modo categórico que a “modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas, enquanto esconde, ao mesmo tempo, seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade — não há modernidade sem colonialidade.”

Mignolo (2017) demonstra que a exploração violenta dos europeus sobre suas respectivas colônias foi a condição para a Europa acessar os frutos colhidos da modernidade. Enquanto Hobbes, Locke e Rousseau teorizam sobre contrato social na Europa, em colônias como o Brasil, o genocídio indígena e negro, a escravização e a imposição cultural são rotina comum.

Enquanto a produção filosófica europeia demonstrava a genialidade da razão humana, no Brasil, principalmente no período colonial, o potencial crítico-reflexivo da filosofia foi instrumentalizado e reduzido a mero deleite intelectual livresco, abstrato e apologético de uma cultura que não só não nos diz respeito, como nos violenta por ignorar as culturas e os saberes dos povos tradicionais

O momento histórico colonial é importante por demonstrar que o ensino da filosofia pode ganhar contornos altamente conservadores e alienados quando está limitado a uma exegese erudita. Podemos inferir que a filosofia acontece quando estabelece diálogo com o mundo em que está inserida.

Por ter sido concebida pelos jesuítas como elucubração adornada, deslocada da realidade, a filosofia foi marginalizada por todo projeto de país mais pragmático, ligado ao desenvolvimento industrial. Essa justificativa foi utilizada, conforme vimos, por Pombal, no regime militar e parece ser a razão que ameaça o espaço da filosofia na formatação curricular da BNCC aprovada em 2018.

Bogéa (2023) afirma que uma das causas do nosso “subdesenvolvimento filosófico” está na origem da formação em filosofia no Brasil. O primeiro curso de filosofia na USP foi criado através do Departamento Francês Ultramar de Filosofia. Nossa tradição filosófica foi formulada mimetizando o modo francês de fazer filosofia. “Nós nos convertemos, então, definitivamente, em humildes leitores dos textos sagrados de filósofos infalíveis” (Bogéa, 2023, p. 4). Na obra de Arantes (1994) intitulada “Departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60). Em 1934, ocasião da fundação da Universidade de São Paulo (USP), o Brasil não tinha uma cultura universitária, tão pouco uma cultura universitária filosófica. Então buscou-se na França docentes para iniciar a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Ele enfatiza que foi na USP (Universidade de São Paulo) que se formulou nossa tradição filosófica baseada na análise estrutural de textos, a qual Margutti (2014) denomina “nossa tradição exegética”. Chegaram ao Brasil nomes importantes como Paul Arbousse-Bastide, Lévi-Strauss e Pierre Monbeig. O apogeu dessa influência francesa na universidade brasileira foi o curso “As palavras e as coisas”, oferecido por Michel Foucault em 1964 na USP.

Os fundadores da nossa tradição filosófica, com destaque para Jean Magüé, afirmavam que faltava ao Brasil cultura filosófica e que quem se dedicava à filosofia, em solo brasileiro, o fazia de maneira amadora e ensaística, faltando rigor metodológico e familiaridade com os grandes temas da história da filosofia, e, por isso, era preciso profissionalizar nossa formação filosófica. Como? Primeiro, familiarizando-nos com os clássicos da filosofia, através da leitura rigorosa dos textos dos filósofos e, só posteriormente, após adquirirmos cultura filosófica suficiente, poderíamos nos dedicar a pensar filosoficamente, em primeira pessoa. Acontece que o plano ficou pela metade e “[...] nos convertemos, então, definitivamente em humildes leitores de textos sagrados de filósofos infalíveis” (Bogéa, 2024, p. 3). Em suma, só nos ensinaram a ler e esqueceram (ou proibiram?) de nos deixar pensar.

As palavras de Tobias Barreto, importante filósofo brasileiro do século XIX, explicam os motivos que ensejaram a ancoragem filosófica do Brasil na França: “não há domínio algum da atividade intelectual em que o espírito brasileiro se mostre tão acanhado, tão frívolo e infecundo como no domínio filosófico” (Barreto, 2000, p. 245). Inferimos que o processo de colonização fez com que nossos pensadores se colocassem de maneira inferiorizada em relação à filosofia estrangeira. Os professores franceses que chegaram ao Brasil afirmaram que era necessário que os brasileiros adquirissem uma cultura filosófica para depois fazerem filosofia, conforme afirma Margutti (2023). Essa cultura só poderia ser adquirida através da análise exegética de textos do cânone filosófico. Em outras palavras, o passaporte de acesso para a produção filosófica seria a internalização dos sistemas filosóficos tradicionais europeus, bem como a forma estrangeira de fazer filosofia.

Palácios (2023) critica esse jeito brasileiro de filosofar através de comentários: “é o complexo de inferioridade de muitos professores de filosofia que não querem ou não podem filosofar e se limitam a comentar, o que impede o livre exercício do filosofar” (Palácios, 2023, p. 15). O sentimento de inferioridade intelectual decorre, a nosso ver, do processo de aculturação e imposição de valores e saberes do colonizador.

Filosofar e ensinar a filosofar é um desafio que atravessa toda a história da práxis humana. De maneira panorâmica, o que podemos enxergar é uma filosofia pasteurizada, protegida da mácula do devir da vida real. Vimos como a dominação cultural europeia, a religião e o mercado influenciam diretamente na presença e na forma da presença da filosofia na educação (básica e superior). Atualmente, não é possível pensar no ensino de filosofia sem levar em conta os interesses de instituições privadas na formalização da educação e muito menos a força que as narrativas religiosas, especialmente de igrejas evangélicas, têm exercido na sala de aula.

Finalmente, compreendemos que não há filosofia pura, neutra ou imparcial. Toda filosofia é feita, ensinada e aprendida por sujeitos atravessados de múltiplas historicidades, experiências, vieses, interesses e necessidades. No último século, com a universalização da educação básica, a filosofia se viu diante de existências culturalmente diversas. Adolescentes com diferentes formações, culturas, costumes e desejos encontraram-se com a filosofia na última década. A experiência nos mostrou que o modelo acadêmico, imparcial, neutro e livresco (marcado fortemente pela tradição escolástica) tornou a filosofia apenas mais um conteúdo engessado, abstrato e difícil para ser aprendido na escola. Acessamos também experiências de redução da filosofia a um discurso de autoajuda, que colocou o pensamento filosófico no mesmo plano do senso comum gourmetizado pelas redes sociais.

Cabe-nos investigar quais caminhos podemos descobrir ou criar para tornar o ensino filosófico mais significativo, potente e respeitoso com as existências juvenis, especialmente com aquelas existências que tinha tudo para não surgirem e, por isso, buscam maneiras de insurgir, pois somente na insurgência podem existir.

4 CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA E DE ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA CANÔNICA

Nesta seção, lançaremos luz sobre as diversas concepções de filosofia para demonstrar como a forma de ensinar filosofia depende da compreensão que se tem da própria filosofia. Criticaremos o projeto colonial europeu que utilizou a filosofia como instrumento de dominação ideológica, estabelecendo-se como o único povo capaz de produzir filosofia, ao demonstrarmos que a imanência do saber filosófico sempre emana de contextos históricos circunscritos. Explicitaremos que somente descolonizada a filosofia ensinada e aprendida pode dar conta de nos fazer superar os silenciamentos, apagamentos e desigualdades promovidas pelo sistema-mundo, engendrado pela lógica perdulária e injusta da colonialidade moderna.

4.1 O que é filosofia?

É comum ao professor de filosofia ser indagado pelos estudantes sobre o que é a filosofia. Por mais que haja um certo consenso nos livros didáticos de filosofia distribuídos no Brasil sobre a identidade da filosofia, reconhecemos que esse é um tema que conclama investigação constante. Pensadores de diferentes épocas, correntes e lugares conceberam definições próprias de filosofia. Por isso, não há uma única definição de filosofia, nem uma maneira universal de filosofar. Nossa hipótese, então, é que, ao escolhermos uma definição ou compreensão de filosofia, estamos escolhendo também uma certa maneira de ensinar filosofia. Velasco (2019) mostra que há uma relação umbilical entre o problema filosófico acerca do que é filosofia e os caminhos metodológicos acerca do ensino de filosofia.

Ensinar (e aprender) Filosofia demanda uma inserção na Filosofia: ainda que de maneira não refletida, toda professora e todo professor ensinam Filosofia de acordo com o modo como se relacionam com essa – seja qual for – Filosofia. Uma vez que a questão “Que é isto – a Filosofia?” é eminentemente filosófica, o ensino (e a aprendizagem) da (em) Filosofia ocorre necessariamente em terreno filosófico (Velasco, 2019, p. 15).

Investigar as diversas concepções de filosofia favorece pensar em maneiras de ensinar filosofia. Concordamos com Velasco (2019) que o ensino de Filosofia é uma questão filosófica, ou seja, que não é tema exclusivo da didática, da pedagogia ou das ciências da educação, porque implica na imersão sobre a natureza da filosofia e do filosofar. Parece fundamental que o ensino de filosofia leve em conta os modos como a filosofia foi definida, produzida e ensinada ao longo da história.

Campaner (2012) subscreve essa necessidade de pensar a filosofia como uma questão que transcende teorias didático-pedagógicas.

Não é possível, portanto, fazer escolhas de conteúdo e de didática separadamente. Se ensinar Filosofia é mais do que uma questão didática ou pedagógica, ou seja, uma questão prioritariamente filosófica, a elaboração dos currículos sem levar isso em conta já é um problema da prática pedagógica. (Campaner, 2012, p. 36).

A autora aponta para a necessidade de pensar currículos e práticas de ensino de filosofia não só a partir do conteúdo a ser trabalhado, mas também na maneira como esse conteúdo será ensinado. Isso porque, no ensino de filosofia, parece haver uma relação intrínseca entre forma e conteúdo. A escolha dos objetos de conhecimento, bem como a maneira de ensinar, deriva da concepção do professor sobre filosofia e/ou sobre como se deve filosofar. Segundo ela: "A concepção de Filosofia adotada pelo professor irá guiar sua atividade em sala de aula." (Campaner, 2012, p. 37).

Qual concepção ou concepções de filosofia têm guiado nosso ensino de filosofia na sala de aula, especialmente na educação básica? Qual compreensão de filosofia favorece diálogos com as juventudes e com os temas pertinentes à vida desses jovens? Afinal, como ensinar filosofia sem reproduzir e perpetuar a colonização eurocêntrica do saber, do poder e do ser?

Para início de conversa, vamos assumir uma determinada concepção de filosofia. Vamos conceber a filosofia como parte da cultura, como construção humana para pensar questões que emergem das múltiplas formas de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, a filosofia pode ser compreendida como um modo de pensar reflexivo cuja emergência pode emanar de questões fundamentais da condição humana: Quem somos nós? O que é o mundo? O que é viver bem? Por que escolhemos determinados valores e não outros para guiar nossa vida? Qual o valor destes valores? O que é a justiça? O que é e como construir uma sociedade justa? Por que fazemos o que fazemos? Por que pensamos o que pensamos? O que é o amor? O que é a felicidade? O que é o conhecimento? É possível conhecer? Como conhecemos? O que é o real? O que é a mente? O pensamento filosófico pode brotar também de questões mais ligadas a concretude da vida como: O que e por que o racismo existe? O que são e porque somos seduzidos por notícias falsas? Esses são alguns problemas que ensejaram e ainda ensejam o pensamento filosófico.

Outra forma do pensamento filosófico ser despertado é através das questões oriundas da concretude da vida das pessoas: racismo, *fake news*, inteligência artificial, identidade juvenil, consumo, sexualidade, corpo, amor, entre outros.

O que confere filosoficidade a estes temas é a abordagem reflexiva, dialógica e não dogmática, características fundamentais do pensar e fazer filosófico. Mesmo as questões que parecem universais e atemporais emergem de contextos sócio-históricos específicos para

responder a certas demandas de um determinado povo. Isso significa que a filosofia é parte da cultura e emerge da dinâmica da vida das pessoas. Como a cultura é dinâmica e plural, a forma e o conteúdo das respostas a essas questões são diversas e mutáveis também. A filosofia, nesses termos, não pode ser compreendida como uma empreitada genial, deslocada do espaço e do tempo. Ela é um esforço do espírito humano para responder aos problemas de um povo, em dado momento e em determinado lugar. O princípio da neutralidade ou mesmo da imparcialidade não rege o pensamento filosófico, embora ao longo da história acadêmicos e pessoas economicamente e geograficamente privilegiadas tenham tentado demonstrá-lo.

A filosofia é parte da história da humanidade e tem prestado o serviço de ser a base teórica que ora justifica, ora questiona fenômenos que envolvem a vida humana e, ora, é utilizada como a argamassa que une os tijolos da cultura. Em outras vezes, a filosofia constitui a bomba que implode o edifício de dogmas irrefletidos. Para o bem ou para o mal – e às vezes para além do bem e do mal; para a dominação ou para a resistência; para permanências ou insurgências; para colonizar ou descolonizar, a filosofia é cúmplice dos saberes e práticas que compõem a história da humanidade.

4.2 Visão panorâmica da filosofia ocidental

De maneira panorâmica, apresentaremos algumas concepções de filosofia ao longo da história da filosofia ocidental. Nosso objetivo é tentar mapear as principais concepções filosóficas e identificar como tais concepções implicam em determinado modo de ensinar filosofia. Não é interesse dessa pesquisa exaurir todas as concepções de filosofia produzidas pelo cânone ocidental, nem mesmo esgotar todas as possibilidades pedagógicas que podem decorrer de tais concepções. Nossa intenção, neste tópico, será a de selecionar e colocar em alto relevo aspectos filosóficos que consideramos fundamentais para compreendermos a identidade da filosofia e as possibilidades de seu ensino a partir do cânone ocidental.

Marcondes (2011) destaca que Platão concebeu a filosofia como esforço ou capacidade da razão humana de irromper com os limites do plano sensível rumo às formas eternas e imutáveis do plano inteligível. Filosofar, na perspectiva platônica, é um exercício dialético da razão rumo à contemplação da verdade. A concepção platônica da filosofia, bem como os temas (metafísica, epistemologia, ética), criaram as bases dos temas e problemas trabalhados pela filosofia ao longo da história.

Dos antigos aos contemporâneos, as teorias de Platão foram e são objeto de debate. Diversos autores recorrem a Platão para fundamentar suas teorias ou para refutá-lo. A teoria do filósofo das ideias será importante para compreender a filosofia como um movimento de busca

na universalidade dos conceitos a explicação para a multiplicidade dos fenômenos. Platão mostra que a realidade não tem fundamento em si mesma; ou seja, a verdade sobre o mundo não pode ser encontrada na aparição superficial dos fenômenos. A verdade se encontra na unicidade universal e matricial das formas fundadoras da realidade no plano inteligível.

Vale sublinhar o caráter dialógico da filosofia platônica. A alegoria da caverna, por exemplo, sugere que filosofar não tem a ver em tornar inteligente aquele que aprende. Aprender a filosofar diz respeito à educação do olhar. Trata-se de deslocar o olhar do que é sombrio, obscuro, simulado (em Platão, seria a realidade apreendida pelos sentidos) para as formas claras, perfeitas no plano inteligível. Platão afirma:

Temos então de pensar o seguinte sobre esta matéria, se é verdade o que dissemos: a educação não é o que alguns dizem que ela é. Dizem que conseguem introduzir ciência e conhecimento numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a visão em olhos cegos. [...] A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer esse órgão voltar, não de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso (Platão, 2001, p. 320-321).

Nesse diálogo entre Sócrates e Glauco, Platão nos fornece um aspecto fundamental sobre a educação de modo geral e sobre o ensino de filosofia de modo específico. Ele afirma que a educação, que tem como coração o ensino dialético da filosofia, deve promover uma espécie de conversão, uma mudança paradigmática do olhar e do corpo todo daquele ou daquela que, porventura, se encontre preso em uma visão parcial, enganosa e sombria do mundo. O ensino e a aprendizagem da filosofia são consolidados quando ocorre a transformação epistemológica e ética do indivíduo que está em processo de formação.

Marcondes (2011) mostra também que, como seu discípulo Platão, Sócrates já concebia a filosofia como busca de uma espécie de verdade universal. Além disso, a filosofia socrática apresenta como característica central a dialogicidade em espaço público. Sócrates andava pelas praças públicas fazendo perguntas de todos os tipos para evidenciar as contradições das respostas comuns de determinado interlocutor e, em seguida, ajudá-lo a partejar, da própria alma (maiêutica), o conhecimento verdadeiro acerca do tema debatido.

A filosofia socrática nos ensina também que o filosofar não consiste em inculcar no aprendiz um conjunto de verdades estabelecidas, nem mesmo em teorizar alheado da vida e dos outros em gabinetes de filosofia. Filosofar é ação dialógica. O conhecimento se produz na praça pública, em contexto político. Em Sócrates, a filosofia é produzida em movimento dialético. Sócrates perguntava e refutava seus interlocutores com o objetivo de fazer com que eles

mesmos saíssem da superfície das respostas óbvias e prontas e trouxessem à luz a verdade inata da alma de cada um.

Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio, não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz (Platão, 2001, p. 11).

A forma de fazer filosofia se confunde com a própria filosofia em Sócrates. Ao se apresentar como parteira estéril, Sócrates mostra que não se pode filosofar pelo outro; cada qual tem que partejar o conhecimento de sua própria alma. Mas, ao mesmo tempo, a filosofia acontece na relação com o outro, no diálogo crítico e reflexivo. No embate de ideias, a filosofia acontece. No encontro com o outro, na relação combativa de ideias, encontramos a verdade dentro de nós mesmos. Esse outro ajuda a aprender, a sairmos das margens rasas do conhecimento. Para Sócrates, segundo Velasco:

A razão socrática de inquirir as pessoas e os saberes estabelecidos não é a de informar, mas formar." A filosofia em Platão e Sócrates possui um caráter formativo. Diríamos mais: para esses filósofos, aprender filosofia implica em formar-se, em auto lapidar-se, mas em processo dialógico, no debate, no espaço público (Velasco, 2019, p. 25).

Aristóteles concebia a filosofia como ciência dos primeiros princípios e causas. Para ele, a filosofia seria a pedra angular, a base de todo conhecimento: "E, entre as ciências, pensamos que é mais sabedoria a que é desejável por si mesmo e por amor ao saber do que aquela que se procura por causa dos resultados." (Aristóteles, *Metafísica* 982a apud Marcondes, 2011, p. 16)

Do ponto de vista da metafísica aristotélica, a filosofia é aquilo que se faz quando não nos ocupamos com as demandas do cotidiano. Filosofar demanda ócio, tempo livre. A filosofia seria uma prática desinteressada das ocupações ordinárias do cotidiano.

De modo que, se os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não por alguma utilidade prática. E o modo como as coisas se desenvolveram o demonstra: quando já se possuía tudo o que se necessitava para a vida e também para o conforto e para o bem-estar, então se começou a buscar essa forma de conhecimento. É evidente, portanto, que não a buscamos por nenhuma vantagem que lhe seja estranha, e, mais ainda, é evidente que, como chamamos livre o homem que é fim para si mesmo e não está submetido a outros, assim só esta ciência, dentre outras, é chamada livre, pois só ela é fim para si mesma (Aristóteles, 2002, p. 10-11).

É válido destacar que o tempo livre para a filosofia, no contexto em que viveu Aristóteles, era privilégio de uma pequena parcela da sociedade, "os iguais", uma aristocracia

privilegiada fundamentada em um sistema de escravidão. Apesar disso, aproveitamos dessa concepção aristotélica a ideia de que filosofar exige tempo e espaço para reflexão. No correr tumultuado da vida contemporânea, em que nosso tempo livre é atravessado por demandas da indústria cultural, como redes sociais, filmes, músicas e podcasts de todo tipo, além da lógica da hiperprodução pela qual somos afetados, nossa capacidade de refletir sobre o mundo ao nosso redor, de filosofar sobre questões que nos cercam, fica comprometida.

Aristóteles ainda afirma que a origem da filosofia (na história da humanidade e para cada indivíduo) é a admiração. Para ele, “aquele que ama o mito é, de certo modo, filósofo: o mito, com efeito, é constituído de coisas admiráveis” (Aristóteles, 2002, p. 10). Essa passagem denota um aspecto fundamental do filosofar: a admiração, a perplexidade diante da vida. Se, por um lado, a filosofia seria uma ocupação daqueles que se colocam para longe dos barulhos e agitações da vida, por outro, o filosofar demanda um desengessamento do olhar para capturar do mundo o ineditismo fissural, a novidade que causa perplexidade, impressa pela dinâmica própria do mundo na sensibilidade de quem mira, admira este mundo.

Ainda na esteira da filosofia antiga, o ceticismo, cuja tradição filosófica possui várias vertentes (que não pretendemos esmiuçar nessa pesquisa) e talvez seja a mais longeva na história da filosofia, influenciando modernos como Montaigne e Descartes, até contemporâneos como Karl Jaspers, afirma que não há um critério objetivo, transcendente que permita eleger a verdade de maneira definitiva. Diante das teorias filosóficas, impera-se a diaphonia, equivalência entre teorias conflitantes. A filosofia, nessa perspectiva, não seria mais uma espécie de busca pela verdade, mas um sképsis, ou seja, um investigar, um questionar contínuo, não para alcançar a certeza, mas para não cair na tentação de uma monoperspectiva.

Para ilustrar a diaphonia do ceticismo, certa vez, em uma aula de filosofia, após eu ter explicado a teoria de Heráclito sobre o mobilismo da natureza, afirmando que da oposição dos contrários a harmonia no mundo é estabelecida (Carneiro Leão et al., 1993), e em seguida ter explicado a imutabilidade do ser em Parmênides (afirmando que aquilo que é, é e não pode um dia não ter sido, porque derivaria do não ser e não poderia um dia deixar de ser, porque transmigraria para algo que não é, o não ser), uma estudante me fitou com olhar de indignação adolescente e indagou: “Professor, eu concordo com as duas teorias. Mas elas são contrárias? Como pode isso, professor?”

O filósofo Karl Jaspers, influenciado pelo paradigma cético, compreende o filosofar como uma “busca” e não como “posse” da verdade.

O que é filosofar? Para aqueles que acreditam na ciência, um saber possível de se possuir, o pior da filosofia é que ela jamais fornece resultados apodícticos.

As ciências conquistaram conhecimentos certos, que se impõem a todos; a filosofia, apesar de seus esforços milenares, jamais obteve um tal sucesso. É incontestável que em filosofia não há unanimidade no estabelecimento de um saber definitivo. Sempre que um conhecimento se impõe por razões apodíticas, ele se torna científico e cessa de ser filosófico, passando a pertencer a um domínio particular do conhecimento (Jaspers, 2008, p. 25).

Essa compreensão de Karl Jaspers parece ter a virtude de apresentar uma compreensão de filosofia mais aberta, menos esotérica e dogmática, o que nos parece dialogar mais com a multiplicidade de perspectivas teóricas e existenciais oferecidas pelo mundo contemporâneo. Outra virtude que podemos ressaltar dessa forma de compreender a filosofia é a de que ela estimula a fazer perguntas em um ambiente epistemológico que parece oferecer respostas prontas para todas as indagações humanas.

Algumas escolas do chamado período helenístico da filosofia antiga definiram a filosofia como um caminho para o bem viver, para a vida boa. A busca por conhecimento válido, seguro, através do exercício da racionalidade filosófica seria o meio para alcançar determinadas virtudes e, por consequência, alcançar a felicidade. O ceticismo, além do cinismo, epicurismo e estoicismo, teria como finalidade esse alvo: a vida feliz, ou, pelo menos, o estado de ataraxia, ou seja, estado de imperturbabilidade da alma. Toda empreitada filosófica estaria a serviço desse fim. “Buscar a vida feliz era mais fundamental do que buscar a verdade” (Marcondes, 2011, p. 12).

Descartes, embora distante teórica e historicamente de Aristóteles, conservou a concepção aristotélica de que a filosofia é a raiz, o fundamento de todo conhecimento.

Desejaria, primeiramente, explicar o que é filosofia, começando pelas coisas mais comuns: essa palavra 'filosofia' significa estudo da sabedoria, e por sabedoria não entendemos somente a prudência nos negócios, mas um perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta de sua vida quanto para a conservação de sua saúde e a invenção de todas as artes; e que, enfim, para que esse conhecimento seja tal, é necessário que ele seja deduzido das primeiras causas, de modo que, para adquiri-lo, que se chama propriamente filosofar, é preciso começar pela busca dessas primeiras causas, isto é, dos princípios. [...] A filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a metafísica; o tronco, a física; e os ramos que saem do tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: a medicina, a mecânica e a moral, entendendo por moral a mais elevada e a mais perfeita porque pressupõe um saber integral das outras ciências, e é o último grau da sabedoria (Descartes, 1997, p. 70).

Descartes pautará temas e problemas fundamentais da história da filosofia moderna. Em um contexto de valorização do método, de rompimento com o modelo escolástico de educação e de busca por bases claras e distintas para o conhecimento, a filosofia será a raiz da grande árvore do conhecimento. Na filosofia cartesiana, vale ressaltar a tese de que o método é

imprescindível para a fundamentação do conhecimento. Além disso, Descartes reintroduz a relevância da dúvida cética como procedimento de testagem das ideias e crenças assumidas como verdadeiras e das quais não há clareza. Ressaltamos que a forma de ensinar filosofia na perspectiva de Descartes implica, necessariamente, o cultivo da dúvida, e, ao mesmo tempo, a necessidade de sistematização metodológica do conhecimento. Descartes mostra que a filosofia é um processo de meditação, ou seja, de exercício do espírito que utiliza a dúvida como caminho para encontrar conhecimento seguro. Um dos efeitos colaterais da filosofia cartesiana é o dualismo entre *res cogitans* e *res extensa*, ou seja, entre a substância pensante e a substância extensa, e a superioridade do pensamento, ou da consciência, sobre o corpo. A filosofia cartesiana foi utilizada na modernidade como fundamentação ideológica de afirmação da Europa como centro civilizatório do mundo e de subalternização das culturas e epistemologias de povos não europeus, como é o caso da América Latina e do continente africano.

Kant, em sua obra “Crítica da Razão Pura”, concebe a filosofia como ferramenta crítica para avaliar as condições de possibilidade de a própria razão humana conhecer o mundo. Para ele, o papel da filosofia é julgar o que é possível e o que não é possível conhecer através da análise das condições a priori da sensibilidade e do entendimento humano. A consequência dessa investigação é o reconhecimento de que o conhecimento nunca é a descrição objetiva do mundo em si. O conhecimento ocorre também pela formatação que a percepção humana opera em relação aos dados recebidos na experiência.

Decorre dessa concepção epistemológica de Kant a centralidade do sujeito no processo de produção do conhecimento. Segundo Ramos:

Na trilha da perspectiva socrática da autoprodução do conhecimento, o preceito kantiano do pensar por si mesmo – proposição emblemática da filosofia da Aufklärung – sustenta a pedagogia kantiana. O homem deve fazer de modo autônomo o bom uso da sua razão. 'Sapere aude! Tem coragem de fazer uso do teu próprio entendimento'. Este lema da Aufklärung deve orientar o ensino, sobretudo, da filosofia (Ramos, 2007, p. 201).

Kant, como Sócrates, concebe a filosofia como uma atividade que demanda pensar com autonomia. Para fazer filosofia, é necessário aprender a filosofar. Isso implica dizer que conhecer um conjunto de teorias, conceitos, temas e problemas filosóficos não é suficiente para filosofar. Nas palavras de Kant:

Se tenho um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito da minha dieta etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando simplesmente posso pagar; outros se encarregarão dos negócios desagradáveis (Kant, 1974, p. 53).

Em tempos em que o avanço tecno-científico busca otimizar (e quiçá substituir) a produção de conhecimento (através da inteligência artificial), a provocação de Kant se torna fundamental. Produzir conhecimento demanda do sujeito o esforço para processar, organizar as informações que advêm do objeto conhecido para criar, de maneira crítica e reflexiva, algo novo. Filosofar, portanto, é um processo que inclui o sujeito. Agenciar entendimento e sensibilidade e não apenas as impressões fenomênicas advindas do mundo. Vale ressaltar que, para Kant, a maioridade, ou seja, a capacidade de fazer uso do próprio entendimento, só poderia ser atingida por um grupo seleto de europeus. Outros povos e culturas que não compartilhavam da racionalidade europeia estariam na menoridade do conhecimento, ou seja, não seriam capazes de produzir conhecimento e deveriam seguir os passos da história e cultura europeia para alcançarem a luz (a ilustração).

Em Hegel, temos a coincidência entre realidade e racionalidade. A racionalidade não é uma característica do sujeito cognoscente, mas é manifestação do desenvolvimento evolutivo do espírito na natureza, na política, na arte, religião e filosofia, ou seja, no mundo e na história como um todo. Hegel compreende a filosofia como a capacidade de compreender a manifestação do espírito ao longo do tempo e do espaço. A filosofia seria como a coruja de Minerva que levanta voo ao anoitecer para conseguir enxergar com mais profundidade e clareza na escuridão. Nas palavras de Hegel: "A tarefa da filosofia é apreender o que é, pois o que é é a razão. No que toca ao indivíduo, ele é de qualquer maneira um filho de sua época; assim, também a filosofia é a apreensão [erfasst] de seu tempo em pensamentos." (Hegel, 1970, p. 26, apud Werle, 2021, p. 8-22)

A filosofia tem a tarefa de apreender o espírito do tempo, transcendendo a cisão operada por Kant entre sujeito e objeto. A razão, enquanto forma e categoria, é capaz de apreender o conteúdo da realidade que é também racionalidade encarnada e transfigurada em natureza e história. O filósofo é alguém que observa o curso do espírito no mundo como um (a) sentinela observando, fitando seu olhar na dinâmica da floresta e não apenas no movimento de uma árvore. A filosofia não é um sonambulismo; é antes a consciência mais desperta, e o seu despertar sucessivo é justamente a elevação de si mesmo para lá dos estados da unidade imediata com a natureza – uma elevação e um trabalho que, enquanto diferença incessante de si em relação a si, suscita de novo a unidade mediante a atividade do pensamento, incidindo no decurso de uma época e, claro está, de um longo tempo. (Hegel, 1991, p. 52-53)

A filosofia hegeliana mira, em última instância, a compreensão total do espírito apreendido nas contradições e superação das contradições que ocorrem no tempo e na história. A filosofia é uma forma de manifestação da consciência do mundo, ou espírito, e Hegel, sem

muita modéstia, acreditava que sua filosofia era a forma mais acabada e sofisticada de encarnação do espírito entre os homens. Como afirma Werle (2021): Com Hegel, fecha-se um ciclo que começou com Platão; o empreendimento intelectual da chamada razão ocidental alcança o seu ponto culminante...

Por que o espírito se manifesta ao longo da história, e em especial, da história da filosofia? É necessário aprender filosofia através dos conteúdos filosóficos produzidos ao longo da história. Para Hegel, não é possível filosofar sem conhecer a história da filosofia, ou seja, sem os conceitos e procedimentos filosóficos produzidos ao longo da história.

Tornou-se preconceito, não só no estudo da filosofia, mas também da pedagogia – e aqui, todavia, em maior medida – que o pensar por si mesmo deveria ser desenvolvido e exercitado no sentido de que, em primeiro lugar, nesse estudo o material não importa. E, em segundo lugar, a colocação do problema como se o aprender fosse oposto ao pensar por si mesmo, posto que, de fato, só se pode exercitar o pensar em um material que não seja o produto ou a elaboração de uma fantasia ou de alguma intuição sensível ou intelectual, mas que é um pensamento e, ademais, um pensamento só pode ser aprendido mediante o fato de que ele mesmo é pensado. (Hegel, 1996, p. 411, *apud* Ramos, 2007, p. 209-210)

Hegel mostra que não é possível aprender a filosofar, como sugere Kant, sem antes ter aprendido filosofia, do mesmo modo que não pode dançar, de maneira autônoma e criativa, quem antes não aprendeu os movimentos, os passos, o ritmo e a musicalidade de determinado estilo de dança. Para Hegel, ao aprender a história da filosofia, aprende-se também a filosofar. Aqui também vale destacar o eurocentrismo hegeliano ao afirmar o progresso da história ocidental como manifestação da racionalidade ou do espírito do mundo. Mais uma vez, a epistemologia europeia é colocada como modelo universal de conhecimento. Hegel afirmou que, após um processo de evolução ou encarnação total do espírito na história (que ocorreria através de sua filosofia), a história teria fim, pois não existiria mais processo dialético de contradição e superação da contradição forjada pelo movimento desse espírito. Seria, portanto, o fim da história.

Além das tradições filosóficas que concebem a filosofia como uma atividade mais contemplativa, teórica ou teórica (Aristóteles), existe também um modo de produção de filosofia ocidental mais aproximado da vida prática e da política (Marcondes, 2011). Mesmo Platão e, especialmente Aristóteles, apresentando a filosofia como uma prática desinteressada, ao buscar os primeiros princípios, compreendiam a filosofia (também) como um instrumento de teorização sobre a pólis, ou seja, sobre como a cidade deveria ser organizada para oferecer aos cidadãos uma vida boa.

No Renascimento, Maquiavel concebe a filosofia como instrumento para pensar os “homens de ação”, ou seja, aqueles que se ocupam da vida política. Ele investiga sobre como alcançar e manter o poder, além de defender filosoficamente a autonomia da política em relação à ética e à religião. Hobbes, Rousseau e Montesquieu também utilizaram a filosofia como meio de teorização política.

Com o materialismo histórico e dialético de Karl Marx, a filosofia chega à sua versão mais engajada. Karl Marx escreve em 1845, em Teses sobre Feuerbach que “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.” Na perspectiva marxista, o motor da história é a luta de classes e não o movimento do espírito, como imaginava Hegel. O papel do filósofo não era contemplativo e abstrato. Pelo contrário, a filosofia era instrumento de identificação e de combate das ideologias que alienam o trabalhador. A filosofia deveria ter como meta a revolução do proletariado, que, consciente da sua condição, iria produzir uma sociedade com parâmetros mais justos e igualitários. O ensino e a aprendizagem da filosofia, numa perspectiva materialista, seriam instrumentos de transformação da realidade e, por isso, partiriam das condições concretas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. A virtude do pensamento marxista está em nos ajudar a pensar a educação como práxis, ou seja, em não dissociar os conteúdos aprendidos do modo de vida dos aprendentes e também daquele que ensina. Ensinar filosofia e ensinar, de forma geral, do ponto de vista marxista, deve ter como ponto de partida e de chegada o modo como as pessoas produzem sua vida material.

Podemos ressaltar que a filosofia marxista é uma reação ao idealismo hegeliano. Marx concorda com Hegel que o movimento da história é dialético, mas discorda na organização da superioridade hierárquica do espírito (ideias, conceitos, valores, consciência) sobre a materialidade do mundo (trabalho, modos de produção, concretude da vida). Para Marx, o motor da história é a luta de classes, ou seja, as relações concretas de produção da vida material. Dessas relações surgem as ideias e ideologias que consolidam ou refutam esses modos de produção. Karl Marx marca profundamente os rumos da filosofia na modernidade, pois coloca em xeque a transparência e a neutralidade das ideias e dos conceitos. A filosofia tem lado, ou ela está do lado daqueles que estão no poder ou está a serviço da desalienação da classe trabalhadora, do combate às ideologias burguesas, portanto a serviço da revolução das condições de poder impostas pela classe dominante.

Friedrich Nietzsche marcou profundamente a história do pensamento ao conceber a filosofia como genealogia, ou seja, como investigação sobre o valor dos valores, inclusive investigando a gênese do valor que atribuímos à verdade. A filosofia de Nietzsche se apresenta

como uma crítica demolidora do edifício racional-metafísico pelo qual foi erigido todo o edifício da razão ocidental. Conceitos como vontade de potência, vontade de verdade e moral de rebanho serão mobilizados para criticar a história da filosofia que seguiu os parâmetros da filosofia grega socrática-platônica.

Em algum remoto canto daquele universo que se derrama em um sem-número de sistemas solares cintilantes, havia uma vez um astro sobre o qual animais espertos inventaram o conhecimento. Esse foi o minuto mais arrogante e mais mentiroso de toda a história do universo: e foi, entretanto, somente um minuto. Passados alguns poucos fôlegos da natureza, esfriou e congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer. Assim poderia alguém inventar uma fábula e nem por isso lograr ter ilustrado adequadamente o quão lamentável, fantasmagórico e fugaz, o quão sem finalidade e arbitrário parece o intelecto humano diante da natureza. Durante eternidades, ele sequer existiu; e quando de novo houver passado, nada terá acontecido. Pois não há para esse intelecto nenhuma missão adicional que o conduza para um além da vida humana. O que eu quero fazer agora? (Nietzsche, 2008, p. 25).

Para Nietzsche, a existência humana não é um feito espetacular e a racionalidade do ser humano (a dimensão apolínea, da ordem, da harmonia) não distingue o ser humano como alguém especial no universo. A filosofia apresenta-se como um meio de possível reconciliação do ser humano consigo mesmo, com seus instintos, suas idiossincrasias assaltadas pela vontade de verdade e pelo belo adestramento moral socrático-platônico-cristão operado pelo ocidente.

Nas palavras de Nietzsche:

A filosofia, como até aqui a entendi e vivi, é a vida voluntária no meio do gelo e nas altas montanhas – a procura de tudo o que é estranho e problemático na existência, de tudo o que até agora foi banido pela moral (Nietzsche, 2008, p. 499).

Enquanto a tradição filosófica rumava à verdade e à consolidação da moral e do poder dominante, Nietzsche compreende a atividade filosófica de maneira diversa. Para ele, a filosofia é a procura por aquilo que é “estranho” e “problemático” na existência humana. Trata-se de uma filosofia que brota da tragicidade da vida, não para resolver idealmente essa condição vital, mas para potencializar as forças que emergem da vida. O gelo e a montanha são metáforas que Nietzsche utiliza para mostrar que a atividade filosófica exige coragem para ultrapassar o conforto acalentado e reconfortante dos conceitos tradicionais, buscando respirar a dúvida, a inconstância do ar gélido e rarefeito oferecido nas alturas de quem ousa pensar para além do bem e do mal, de modo genealógico, não tradicional.

Uma perspectiva pedagógica a partir da filosofia de Nietzsche implica, em primeiro lugar, em desnaturalizar valores e tradições que inibem as potências dos estudantes. Em segundo lugar, o ensino de filosofia seria ativador da subversão crítica e da imaginação daqueles que estão envolvidos em processos de ensino-aprendizagem.

Michel Foucault também compreende a filosofia como empreitada genealógica. Esse filósofo colocou em pauta temas e problemas até então marginais na história da filosofia, como loucura, sexualidade, sistema penitenciário e as relações de poder nos microespaços. Ele compreende que uma das tarefas da filosofia é reconstituir o campo epistemológico que originou determinado fenômeno sociocultural. Em outras palavras, filosofar é investigar as bases do próprio saber (inclusive do saber filosófico) para identificar e reconhecer as formas de dominação e vigilância que operam e constroem subjetividades e fenômenos sociais.

É bem possível que eu tenha feito alguma coisa que esteja relacionada à filosofia, sobretudo na medida em que, ao menos desde Nietzsche, compete à filosofia a tarefa de diagnosticar e não mais a de procurar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico: dizer aquilo que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer aquilo que nós dizemos. Este trabalho de escavação sob os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o pensar contemporâneo e, nesse sentido, eu posso me declarar filósofo (Foucault *apud* Gelamo, 2009, p. 106).

Nesse excerto, Foucault deixa claro que o papel da filosofia não é o de encontrar a verdade de maneira universal. Para ele, fazer filosofia é diagnosticar, ou seja, investigar as razões históricas, políticas e filosóficas do que somos e do que dizemos no tempo presente. O olhar do filósofo para a história não deve almejar encontrar essências ou verdades universais, origens arquetípicas de construção de uma racionalidade universal, mas as condições epistemológicas de criação do que foi tomado como verdade. Uma filosofia genealógica e arqueológica é aquela que permite ao filósofo escavar sob os próprios pés, ou seja, a partir daquilo que se é no tempo presente em busca de camadas mais profundas que expliquem nosso tempo e o que somos.

Filosofar, para Foucault, é pensar criticamente, a partir do tempo presente, em perspectiva genealógica as bases do próprio pensamento. Em última instância, é alargar o horizonte de compreensão para pensar não “o mesmo”, mas a diferença. Fazer Filosofia não é legitimar o que se sabe, mas ampliar a perspectiva do que já se conhece. Na entrevista ao jornal *Le Monde*, em 1980, Foucault afirma que “A filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferentemente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é” (Foucault, 1980).

O ensino de filosofia que decorre da filosofia de Foucault, ao nosso ver, aponta para uma crítica à docilização ou maquinaria disciplinar das mentes e corpos que o sistema educacional promove nas múltiplas relações de biopoder. Uma educação na perspectiva de Foucault educaria, em primeiro lugar, para o cuidado de si. Ajudaria o estudante a discernir as

suas vontades e as vontades artificiais advindas de fora. Cuidar de si é um dever ético-ontológico. “Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2006, p. 272). O processo de subjetivação, em Foucault, demanda uma atitude de auto confecção, de auto lapidação na esteira da filosofia socrática.

Para Gilles Deleuze, a filosofia é a arte da criação de conceitos. O filósofo não é quem contempla no céu das ideias conceitos universais, eternos e incorruptíveis, como sugere Platão. É no plano da imanência que ele exercita o pensamento para produzir novos conceitos. O filósofo é o amigo do conceito; ele é conceito em potência. Isso quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou, antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (Deleuze; Guattari, 1992, p. 10).

O conceito não é inato, como propõem os racionalistas, ou mesmo a descrição de essências, como considera os essencialistas. Conceituar é *poiesis*, arte, criação, exige do filósofo um pensamento capaz de rasgar o guarda-chuva das representações prontas para deixar entrar um pouco de caos na atmosfera mesmificada, pela ecologia de teorias filosóficas embalsamadas pela tradição (Deleuze; Guattari, 1992).

Filosofar é ser capaz de pensar diferente, incluir a diferença, buscar, não o que há em comum, mas o que não há em comum, de não familiar na existência e tentar produzir uma ideia em forma de conceito que exhiba, movimente, mobilize essa diferença (DELEUZE, 1988). Basta pensar nos personagens conceituais famosos na história da filosofia, como o gênio enganador de Descartes, ou a caverna de Platão, ou mesmo o Leviatã de Hobbes. Os personagens conceituais mobilizam o pensamento, alteram a forma de enxergar o mundo. Para Gilles Deleuze e seu companheiro de escrita Félix Guattari, é necessário filosofar de forma rizomática, sem utilizar o cânone como juiz, métrica de verdade. “Nada aprendemos com aqueles que nos dizem: faça como eu. Nossos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (Deleuze, 1988, p. 31).

Desde Platão, passando pelos medievais até chegar aos contemporâneos, a filosofia ocidental foi uma forma de fazer conversar personagens conceituais no plano dos problemas que emergem da vida. Os textos filosóficos devem, na perspectiva Deleuziana, ser instrumentos de diálogo, e não divulgação da última palavra verdadeira de determinada filosofia. Eles devem ser encarados como ocasião para a experiência de pensamento (Gallo, 2016).

Até aqui, verificamos algumas concepções de filosofia ao longo da história da filosofia ocidental. Todas essas concepções de filosofia e possibilidades de ensiná-la demonstram que:

- a) Mesmo na circunscrição geográfica ocidental há uma multiplicidade de compreensão de filosofia; ou seja, não há uma filosofia, mas diversas filosofias.
- b) O conteúdo filosófico, em si mesmo, pode oferecer possibilidades pedagógicas diversas para o ensino de modo geral e para o ensino da filosofia em particular.
- c) Dentro da diversidade das filosofias, há aquelas mais teóricas, outras mais práticas e há filosofias que justificam um determinado status quo (como as de Platão, Aristóteles, Kant, Hegel...) e há outras que fazem a crítica ao pensamento hegemônico (como as filosofias de Karl Marx, Nietzsche, Deleuze...).
- d) As filosofias produzidas no ocidente, em si mesmas, não são necessariamente causadoras de epistemicídio de filosofias outras, como as filosofias africanas, brasileiras e latino-americanas.

O problema está em eleger essas filosofias como filosofia universal e ensinar apenas essas filosofias aos nossos estudantes. Tal decisão afirma o projeto político civilizatório da modernidade europeia em se apresentar como parâmetro epistemológico, político, antropológico, estético, ético e religioso do mundo.

Para o mal – e, às vezes, para além do bem e do mal; para a dominação ou para a resistência; para permanências ou insurgências; para colonizar ou descolonizar, a filosofia é cúmplice dos saberes e práticas que compõem a história da humanidade.

4.3 Crítica ao paradigma da universalidade filosófica.

No tópico anterior, demonstramos que há diversas concepções sobre o que é a filosofia no cânone ocidental. Ensaíamos pensar, também, algumas possibilidades pedagógicas a partir dessas concepções. Contudo, que pese essa diversidade, identificamos que a filosofia ocidental se auto elegeu como parâmetro de racionalidade universal: exclusiva, inédita, imaculada, fruto de um acontecimento espiritual e histórico sem precedentes.

Silvio Gallo identifica a filosofia como um modo de pensar através de fundamentos; ou seja, a filosofia é a busca de um fundamento único para o que é múltiplo (Gallo, 2023). De

acordo com esse paradigma, a filosofia teria uma natureza fundamentalista, enquanto busca de fundamentos arquetípicos para compreender a contingência e a multiplicidade dos fenômenos que compõem a vida. Porque tudo é múltiplo de um mesmo, ao compreender esse “mesmo”, compreender-se-ia essencialmente esse múltiplo.

Mesmo Nietzsche, filósofo que propõe uma filosofia feita a golpes de martelo, ou seja, uma filosofia de combate e resistência à tradição socrática-platônica, parece endossar essa perspectiva fundamentalista da filosofia quando afirma:

A filosofia grega parece começar com uma ideia absurda, com a proposição: a água é a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Sim, e por três razões: em primeiro lugar, porque essa proposição enuncia algo sobre a origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e fabulação; e, enfim, em terceiro lugar, porque nela, embora apenas em estado de crisálida, está contido o pensamento: tudo é um. (Nietzsche, 1999).

Segundo Nietzsche (1999), Tales de Mileto inaugura o pensamento filosófico ocidental ao descrever um princípio fundamental (arché) da physis; ou seja, por trás daquilo que nasce, cresce, se multiplica e morre, há um elemento basilar, a água. A filosofia ocidental utilizará esse princípio filosófico como paradigma: encontrar o um que ordena o múltiplo.

A busca pelo um, ou pela unidade universal, criou a tese de que o pensamento filosófico se caracteriza pela universalidade. Posto que o filósofo é aquele que consegue, através de grande esforço intelectual dedutivo, descobrir o elemento fundamental, único e, portanto, imóvel e incorruptível de determinado fenômeno, a teoria filosófica é a descrição ou a revelação daquilo que as coisas são, em essência. Em outras palavras, a filosofia foi concebida pelo ocidente como expressão universal de pensamento, de verdade e de epistemologia.

Nossa hipótese é que essa concepção da filosofia a partir do paradigma da universalidade deixou e ainda deixa à margem diversas geografias epistemológicas, filósofos e filósofas não consagrados no cânone tradicional do ensino da filosofia, tanto no âmbito da educação superior quanto no âmbito da educação básica.

No fundo, a universalidade é uma ficção inventada por uma determinada tradição que quer se impor como modelo de humanidade universal, como cultura elevada e saber epistemológico ideal. A imposição da universalidade da filosofia compõe o projeto moderno colonizador de demarcação daquilo que é civilização e daquilo que é barbárie.

Pensamos que a filosofia não é exclusividade ocidental. É indiscutível a influência que a cultura grega exerceu sobre o restante do Ocidente, especialmente do ponto de vista cultural. Como berço da filosofia ocidental, herdamos, além dos temas e problemas filosóficos, a compreensão de que fazer filosofia é desvelar a unidade em meio à multiplicidade.

Segundo Maldonado-Torres (2010, p. 397), “durante demasiado tempo, a disciplina da filosofia agiu como se o lugar geopolítico e as ideias referentes ao espaço não passassem características contingentes ao raciocínio filosófico.” A filosofia grega em particular e a filosofia ocidental em geral foram compreendidas como uma espécie de kairós, um acontecimento sem precedentes e quase milagroso que transcendeu qualquer especificidade cultural. A universalidade do pensamento filosófico se afirmaria pela pureza ontológica da filosofia. Por isso, Aristóteles afirmou que, dentre as formas de conhecimento, a filosofia “é livre, pois apenas ela é em vista de si mesma” (Aristóteles, 1984, p. 11).

Embora, na modernidade, haja uma pluralidade de discursos sobre a natureza do conhecimento – empirismo, racionalismo, criticismo, idealismo – bem como uma instrumentalização da racionalidade para a compreensão de fenômenos específicos, como na física (Newton), na Biologia (Darwin), na Sociologia (Comte), o projeto iluminista e a empreitada positivista mantiveram a racionalidade europeia como a medida do conhecimento.

E quando Nietzsche, Karl Marx, e mesmo posteriormente os filósofos da escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer, criticam a racionalidade iluminista, o fazem a partir da mesma geopolítica do poder – a Europa, produzindo conceitos e paradigmas críticos que, ao nosso ver, se tornam também a forma universal de criticar determinados paradigmas da filosofia ocidental. Sendo assim, mesmo a crítica ao projeto universalista e emancipatório da racionalidade ocidental, produzido desde os gregos, foi e ainda é utilizada como modelo crítico universal.

O certo é que o paradigma da universalidade filosófica (tradicional ou crítica) atravessou os tempos desde a Grécia e chegou até nossos dias e tem modelado os conteúdos e a maneira de fazer e ensinar filosofia. Essa universalização da forma europeia de produção definiu e define quais filosofias compõem o menu da filosofia canônica e quais serão consideradas coadjuvantes ou simplesmente consideradas como “sabedoria popular”, pensamento étnico local, pensamento não sistemático, além de condicionar a forma de ensino e debate acerca dos filósofos, temas e problemas tradicionais.

Por mais diversos e pertinentes que sejam os temas e problemas filosóficos do norte global, e consideramos fundamental conhecer e investigar a tradição filosófica europeia, é urgente ampliar o olhar filosófico para outras geografias epistemológicas, bem como analisar e denunciar os vieses de colonialidade que o cânone tradicional da filosofia agenciou. O foco exclusivo que ilumina apenas as filosofias ocidentais do norte global reduz às sombras as filosofias sul globais. Uma prática monocultural da filosofia se revela como prática de epistemicídio.

A filosofia é parte da cultura e, por mais que a tese do universalismo filosófico tente, ela não se livrará das características sociopolíticas e culturais do seu tempo. Segundo Grosfoguel:

A filosofia ocidental privilegia a ‘geopolítica do conhecimento’ em desfavor da ‘geopolítica do conhecimento’ e da ‘corpo-política’. Em termos históricos, isto permitiu ao homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar seu conhecimento como o único capaz de alcançar consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade (Grosfoguel, 2010, p. 460).

Para Ramón Grosfoguel (2014), quando o ocidente esconde o lugar que fala o sujeito enunciador, a colonização euro-americana constrói no mundo uma hierarquização entre conhecimento superior e inferior e, por consequência, de povos superiores e povos inferiores.

Na modernidade, as transformações tecnocientíficas inflacionaram ainda mais a aposta europeia de superioridade epistemológica e civilizatória. A objetividade de compreensão do mundo natural obtida pelas ciências da natureza foi utilizada também no plano da cultura. E a conclusão que as pseudociências modernas alcançaram foi a de que os povos que não compartilhavam do mesmo léxico cultural e científico que os europeus estavam em situação de inferioridade civilizacional. Logo, os mais evoluídos estariam autorizados a levar civilidade e desenvolvimento aos menos evoluídos (Darwinismo social) através de uma agenda de colonização política, econômica, religiosa e cultural.

A cultura é diversa e expressa diferentes modos de ser e estar no mundo em diferentes povos. Será mesmo que uma única cultura seria capaz de oferecer um modelo de pensamento filosófico capaz de sintetizar, como seus temas, problemas e teorias, as mais diferentes questões, demandas e experiências da humanidade? Será mesmo que existe um plano que contém, de modo único, eterno, imutável e incorruptível, as formas perfeitas de toda a realidade sensível, como propõe Platão? Ou ainda, será que a razão é capaz de encontrar, de modo incondicionado, um imperativo categórico de moralidade que extrapola todo tempo e espaço, como aponta Immanuel Kant? E será que o dualismo cartesiano entre *res cogitans* e *res extensa* expressa universalmente e corretamente a relação entre corpo e mente, natureza e cultura existente no mundo? Ainda, será que as teses contratualistas de Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau são as únicas teorizações válidas para a proposição de uma organização social baseada no Estado e na superação de um estado de natureza por contrato social?

Todas as filosofias nascem de um lugar e de um tempo determinado, portanto, por mais promissor e instigante que seja um pensamento, ele é circunstanciado historicamente, socialmente, politicamente, economicamente e culturalmente. E essa constatação não invalida a pertinência e a potência filosófica de determinado pensamento. O problema é quando um tipo

de filosofia se torna a filosofia por excelência. O problema está em universalizar aquilo que é particular, numa tentativa sutil de imposição de uma epistemologia enviesada, colonizadora, disfarçada de verdade filosófica indiscutível e global. A universalidade é uma ficção, uma narrativa para vender a ideia de que um determinado povo e cultura detêm a tecnologia racional e argumentativa para descrever a essência das coisas, portanto, para o que as coisas são verdadeiramente.

Não é difícil reconhecer que a filosofia universalista ocidental contribuiu para o processo de colonização de diversos povos não europeus, oferecendo as bases teóricas para delinear hierarquias racistas através do desenvolvimento de uma racionalidade eurocêntrica. Essa racionalidade eurocêntrica feriu de morte os modos de vida e de conhecimento de outras culturas. Vejamos quatro exemplos. Na antiguidade clássica, o filósofo grego Aristóteles afirmou o seguinte:

Cada povo recebeu da natureza certas disposições e a diferença dos caracteres é facilmente reconhecível se observarmos os mais famosos Estados da Grécia e as diversas partes do mundo inteiro. Os povos que habitam as regiões frias, principalmente da Europa, são pessoas corajosas, mas de pouca inteligência e poucos talentos. Vivem melhor em liberdade, pouco civilizados, de resto, e incapazes de governar seus vizinhos. Os asiáticos são mais inteligentes e mais próprios para as artes, mas nem um pouco corajosos, e por isso mesmo são sujeitados por quase todos e estão sempre sob o domínio de algum senhor. Situados entre as duas regiões, os gregos também participam de ambas. Em sua maioria, têm espírito e coragem; conseqüentemente, conservam sua liberdade, e são muito civilizados. Poderiam mandar no mundo inteiro se formassem um só povo e tivessem um só governo. No entanto, eles têm entre si as mesmas diferenças acima mencionadas, não tendo alguns senão uma das duas qualidades e possuindo os outros a ambas numa justa proporção. É da inteligência e da coragem que depende a aptidão para a vida civil; certamente, elas são necessárias para a instituição de um legislador que queira estabelecer o reinado da virtude (Aristóteles, 1991, p. 130).

Nesse trecho da obra *Política*, o filósofo de Estagira deixa clara sua tese da suposta inferioridade do povo asiático e de europeus que vivem em regiões mais frias. Para ele, esses povos não possuíam as virtudes da coragem e da inteligência, como os gregos reuniam.

O segundo filósofo que traremos à baila para exemplificar o aspecto colonizador da filosofia é Hegel.

A principal característica dos negros é que sua consciência não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com sua própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência. [...] O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos de sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia de caráter humano. [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes. [...] Com isso, deixamos a África. Não vamos abordá-la

posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar (Hegel, 1995, p. 84-88).

Nessa mesma obra, e utilizando o mesmo princípio explicativo, Hegel (1995) afirma que o povo africano não possui história por viver na barbárie e na selvageria, sem produzir nenhum tipo de cultura e civilidade, ou ainda que os africanos estão “envoltos na negrura da noite sem a luz da história consciente”.

David Hume, principal filósofo empirista moderno, afirmou:

Posso suspeitar que os negros e, em geral, todas as outras espécies de homens (pois há quatro ou cinco tipos) são naturalmente inferiores aos brancos. Nunca houve uma nação civilizada de qualquer outra cor que não a branca, nem mesmo qualquer indivíduo eminente, tanto em ação quanto em especulação. Nenhuma empresa engenhosa entre eles, nenhuma arte, nenhuma ciência. Por outro lado, os mais rudes e bárbaros dos brancos, como o antigo alemão e os atuais tártaros, ainda têm alguma eminência; em seu valor, forma de governo ou alguma outra particularidade. Essa diferença uniforme e constante não poderia acontecer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. À parte nossas colônias, existem escravos negros espalhados por toda a Europa, dos quais ninguém jamais descobriu qualquer indício de esperteza; embora a gente baixa, sem educação, comece entre nós e se destaque em todas as profissões. Na Jamaica, de fato, eles falam de um negro como um homem de dotes e erudito; mas é provável que ele seja admirado por ténues proezas, como um papagaio, que fala algumas palavras, apenas (Hume, 1882, p. 224-257 *apud* Jesus, 2020).

Hume não foi um grande filósofo porque era racista, mas foi um grande filósofo e racista. O fato de ele ser racista não o torna um grande filósofo, e o fato de ele ter sido um grande filósofo no escopo da filosofia ocidental não o isenta ou o faz ser menos racista. Por isso, não é necessário fazer o cancelamento de Hume, de Hegel ou de Aristóteles, entre outros. Mas é necessário reconhecer que o projeto de emancipação da modernidade tinha uma face oculta, um lado perverso que é exatamente o racismo. A afirmação da racionalidade europeia foi feita através da negação da racionalidade de povos não europeus, especialmente da população negra.

Para finalizar os exemplos do racismo filosófico, vejamos como Kant, o expoente da filosofia iluminista, argumentava em favor da superioridade dos brancos em relação aos negros:

Dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por

algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros (Kant, 1993, p. 76).

Kant, seguindo a linha de Hume, afirma que os negros têm capacidade mental inferior à dos brancos. Os brancos, com menos acesso à educação formal, seriam superiores a qualquer negro, pois nasceriam com dons intelectuais excelentes. Kant é um dos filósofos que, quando ensinamos sua ética, fazemos questão de salientar um dos imperativos categóricos que defende a universalidade da dignidade humana; a importância de tratar a humanidade do outro e a própria nunca como meio, sempre como um fim em si mesmo. Contudo, o universalismo ético kantiano não é tão universal quanto se pretendeu, pois ele não incluía os negros no horizonte do dever ético de tratamento digno. A humanidade dos negros foi negligenciada por esse filósofo.

Reconhecer o racismo desses filósofos não nos impede de estudar suas ideias e suas teorias. As obras escritas por eles são fundamentais para compreendermos as bases teóricas de produção do mundo ocidental. Por outro lado, ensinar somente esses filósofos e ainda não reconhecer a postura racista que eles tinham em relação à população não europeia é, no mínimo, um vitalismo intelectual que em nada ajuda a combater o racismo que persiste em todos os âmbitos da vida, inclusive no âmbito acadêmico.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, resume bem a relação entre modernidade, colonialidade e racismo:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005, p. 2).

A existência do racismo, das relações econômicas desiguais, das desigualdades diversas em nosso país e na América Latina, é para Aníbal Quijano a permanência da ideologia colonialista em nossa mentalidade. Quijano chama essa permanência de práticas e ideias coloniais de colonialidade. A exploração econômica e o domínio político da Europa sobre a América Latina foi o que financiou o progresso material da Europa desde o século XVI. A colonialidade, ou seja, a internalização da ideia de progresso neoliberal e globalista, o descaso com o meio ambiente, a indiferença em relação às misérias e a permanência do racismo é o que mantém o privilégio econômico e político dos países do norte sobre os países do sul global.

Incluir na prática filosófica apenas referências europeias ou norte-americanas é contribuir com a colonialidade da epistemologia que justificou nossa colonização e o racismo antinegro e o racismo anti-indígena.

A pretensa universalidade da filosofia canônica corrobora com o projeto europeu de apresentar-se como centro (único) do mundo (totalidade). Na modernidade, a Europa consolida seu projeto de ser referência civilizatória para o mundo através da imposição política e econômica (colonização) e epistemológica e ética (religião e filosofia) aos povos não europeus. A Europa se impôs como modelo de cultura e pensamento.

Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41).

Segundo Gallo (2023), ao longo da história da filosofia, tivemos diversos filósofos e filosofias legitimadoras do establishment. Além de Hegel, Aristóteles, Hume e Kant, citados anteriormente, poderíamos citar Platão e a defesa da Aristocracia; Maquiavel e a produção filosófica para assegurar o poder da família Medici na então Florença; ou mesmo as teorias contratualistas de Hobbes e Locke, que, cada um à sua maneira, legitimam e justificam a existência do Estado moderno. Podemos, de maneira genérica, chamar as filosofias desse tipo de filosofias coloniais, porque estão a serviço de quem está no poder. Ao afirmar isso, não estamos defendendo o não ensino desses filósofos. Pelo contrário, conhecer esses filósofos é fundamental para compreendermos a construção dos paradigmas, valores e pressupostos que regem o mundo ocidental, para, inclusive, combatê-los de maneira radical.

Contudo, Gallo também ressalta que é importante reconhecer que, ao longo da história da filosofia ocidental, também existiram diversos filósofos que criticavam o poder estabelecido em suas respectivas épocas (Gallo, 2023). Dos sofistas na antiguidade clássica, passando por Montaigne no Renascimento, por Rousseau na modernidade até chegar em Nietzsche, Karl Marx e Michel Foucault na contemporaneidade.

A filosofia ocidental, com os temas, problemas, textos e contextos, constitui, em si mesma, uma referência robusta que pode ser utilizada como ponto ou contraponto dialógico para filosofarmos com nossos estudantes. O grande problema, no entanto, é eleger e apresentar somente a filosofia ocidental, especialmente a europeia, como a única filosofia válida. Parece-nos uma preguiça ou mau hábito epistemológico restringir nossas pesquisas e aulas a apenas comentar o que os “verdadeiros” filósofos pensaram. Penso que podemos e precisamos

atravessar o cânone filosófico. Quais as filosofias que ficaram à sombra das luzes do pensamento iluminista ocidental? Por qual motivo?

4.4 A Filosofia como Fenômeno Pluriversal

Além de mostrar os problemas da filiação grega da filosofia, nosso percurso investigativo aponta para a necessidade de pensar outro paradigma para conceituar filosofia. Trata-se de pensar a filosofia como atividade humana que brota do chão das demandas de diferentes povos. Faremos coro à concepção do filósofo sul-africano Mogobe Ramose de que a filosofia é pluriversal. A filosofia não nasce apenas de um lugar, em determinado tempo. Ela nasce em diferentes lugares e aparece em diferentes momentos na história. Por concebermos a origem da filosofia não como acontecimento milagroso, mas como uma maneira (crítico-investigativa) de refletir as questões que emanam da vida, consideramos plausível pensar que cada povo foi capaz de produzir algum tipo de filosofia.

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares (Ramose, 2011, p. 11).

A filosofia nasce no ser humano, pois o chão da existência nos interpela a conhecer, a produzir novos conhecimentos a cada nova rota que a vida oferece. Não faz sentido eleger como filosófico somente o pensamento que foi produzido por um determinado povo ou cultura. O próprio Aristóteles, no começo de sua obra *Metafísica*, afirma que “todos os homens têm, por natureza, o desejo de conhecer” (Aristóteles, 1984, p. 11).

Ramose (2011) estranha a dúvida sobre a existência da filosofia africana. Não se duvida da existência de uma filosofia alemã, francesa ou inglesa, ou ainda de uma filosofia ocidental. Por detrás da desconfiança sobre a existência de uma filosofia africana, o que está em questão é o próprio estatuto ontológico da existência dos negros africanos como humanos: “a dúvida sobre a existência da filosofia africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos” (Ramose, 2011, p. 3).

A racionalidade foi eleita como categoria conferidora de identidade ao ser humano. Afirmar que os povos africanos não possuem racionalidade é a estratégia ideológica para justificar a escravidão e o genocídio contra esses povos. Contudo, o povo africano nunca se

considerou subumano e sempre se insurgiu contra a “filosofia colonial de degradação” (Ramos, 2011, p. 3).

A palavra filosofia, do ponto de vista etimológico, significa amor (ou seja, movimento desejante) pela sabedoria. Nessa perspectiva, não haveria dúvida de que existem filosofias africanas, como há filosofias asiáticas, latino-americanas, pois, como já defendemos, a filosofia está intrinsecamente ligada à condição humana de investigação do mundo. Contudo, segundo Ramos (2011), a academia concebeu a filosofia como uma atividade profissional, técnica, com procedimentos específicos, restrita a apenas aos filósofos profissionais. Por esse prisma, só haveria filosofia construída pelo rigor sistemático, por uma cientificidade metodológica alcançada por especialistas.

É sob o disfarce da ciência e do profissionalismo que a dúvida sobre a existência da filosofia africana é expressa. É de suma importância reconhecer que esta dúvida é expressa a serviço da busca do poder para ter apenas um significado específico determinado pelos detentores da autoridade, como o significado autêntico da filosofia; o “universal”, ou seja, apenas um lado, determina o significado do termo filosofia (Ramos, 2011, p. 4).

Ramos (2011) argumenta contra a concepção de uma filosofia universal. Para começar, o conceito de universal deriva de uma compreensão científica do cosmos como um todo orbitando em torno de um centro. Essa concepção de universo como um todo ordenado por um único centro não se aplica mais. Uma concepção de universo infinito requer uma compreensão pluriversal do cosmos. Cada verso cósmico tem o seu próprio centro, como é o caso do Sol no sistema solar, dentre outros incontáveis sistemas que compõem o universo. Por isso, faz-se necessário pensar em pluriverso. Do ponto de vista cosmológico, o paradigma corrente é o da pluriversalidade.

Outro argumento em favor de uma perspectiva pluriversal da filosofia é de caráter ontológico. Do ponto de vista ontológico, Ramos (2011, p. 12) afirma que “o Ser é a manifestação da pluriversalidade dos entes.” O Ser não seria universal, mas pluriversal, pois a existência dos particulares, dos plurais e dos múltiplos é a condição para compreender o Ser. A universalização de um ente para o alcance do Ser é um movimento reducionista, pois o Ser é composto pela multiplicidade plural de seus entes. O particular não é a causa ontológica do Ser, e é, por isso, um equívoco lógico-ontológico conceber uma única cultura como expressão e caminho para desvelar o Ser. O Ser não pode ser alcançado e muito menos concebido a partir da universalização de um ente, ou seja, de um particular. Quanto mais particulares, diversos e diferentes nossa compreensão alcançar, mais próximos estaremos da compreensão do Ser.

A forma como o mundo ocidental praticou essa compreensão do Ser foi através da exclusão do outro, ou seja, através da eliminação da diferença em busca de uma identidade entre o particular (apresentado como ponto de partida do universal) e o Ser. Tudo que ameaçava a mesmidade, a identidade de um determinado particular que se pretendeu universalizável foi combatido, dizimado ou silenciado. A cristianização e a colonização são os exemplos histórico-políticos desse equívoco ontológico. Todo esse esforço de conceber um particular como manifestação e base de assunção ao Ser é uma forma de suprimir a pluriversalidade do Ser.

Aqueles que reivindicam uma filosofia “universal”, sem raça, cor, corpo, sexo, religião, gênero ou desejo, afirmam que a particularidade é um princípio válido para conceber a filosofia. Contudo, eles não consideram como integrantes dos particulares aqueles povos subjugados historicamente, como é o caso da África. Dizer mais, descorporificar a filosofia para apresentá-la de modo universal é uma forma de impor politicamente um modo de ser e pensar disfarçado de legitimidade e neutralidade ontológica. Ramose (2011) sintetiza da seguinte forma a concepção pluriversal da filosofia:

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra *versus*. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade. [...] Do ponto de vista da pluriversalidade de ser, a filosofia é a multiplicidade das filosofias particulares vividas em um dado ponto do tempo. [...] Contra a reivindicação “universal” da “filosofia”, argumentamos que a pluriversalidade é o caráter fundamental do Ser (be-ing) (Ramos, 2011, p. 10; 12; 21).

Unius (um) e *versus* (alternativa de) compõem a palavra "universal". A universalidade é concebida pelo mundo ocidental afirmando o “um”, a unidade, a identidade essencial, e excluindo necessariamente o outro, a diferença. Porque só existe o “um”, não existiria o “outro”. Qualquer possibilidade de alteridade estaria excluída. Ramose (2011) apresenta a pluriversalidade como um paradigma ontológico que incorpora as diferenças dos particulares. No conjunto da pluriversalidade, está contida a diferença. A história da filosofia ocidental até Deleuze foi uma investigação pelo “mesmo”, pelo “igual”, pela identidade do universal que se apresenta como fundamento do particular.

No paradigma pluriversal, a diferença (como parece ter intuído o pré-socrático Heráclito de Éfeso), e como parece apontar tanto Deleuze quanto Ramose, é necessário buscar a diferença, a singularidade dos entes, das existências e culturas particulares. O valor do Ser não está na igualdade entre os seres, mas na diferença. Por esse prisma, não faria sentido fazer da filosofia

um esforço intelectual para encontrar o que há em comum entre nós. Um outro caminho é compreender e reconhecer a legitimidade das diferenças que há entre as diversas formas de produção de cultura e filosofia. Não se trata de um artifício retórico reconhecer que a diferença é o que temos em comum. A perspectiva é outra. Trata-se de um movimento antiepistemicida, de ouvir as vozes filosóficas que não participam da orquestra filosófica clássica. A consequência desse movimento é a afirmação da identidade de corpos e grupos violentados, subalternizados pela matriz hegemônica de pensamento europeu.

Concordamos com uma concepção de filosofia inclusiva, dinâmica e plural. Essa perspectiva nos permite reconhecer e pensar com e desde outras filosofias (como a africana e a latino-americana). Parece-nos altamente afinado com o espírito da própria filosofia a possibilidade de conhecer outros pontos de vista filosóficos. Ramose (2011) afirma que é uma obrigação moral a disposição para dialogar com as filosofias produzidas por povos não hegemônicos. Não se trata de uma mera cortesia ou generosidade filosófica. O que está em questão é o movimento dialógico inerente à filosofia. Diríamos mais, a sobrevivência (e aprimoramento) do pensamento filosófico necessita de um giro decolonial que conheça e reconheça a potência das filosofias que brotaram à margem do solipsismo acadêmico.

Entre o passado e o presente existem diversos filósofos e filosofias no continente africano. Para mostrar um exemplo da riqueza filosófica produzida na África, vamos apresentar a filosofia Ubuntu. Segundo Ramose (1999), Ubuntu é filosofia e também uma prática de vida realizada pelos povos da África que falam a língua Bantu. A palavra Ubuntu é composta pelo prefixo ubu- e pelo radical -ntu. Ubu- faz menção à ideia de ‘be-ing’ (ser) em geral, existência, enquanto -ntu diz respeito à forma da existência na concretude da vida, que epistemologicamente pode ser diversa. Em outras palavras, Ubuntu significa tanto a existência de forma geral, em nível ontológico, quanto a existência em particular em manifestação epistemológica.

Ubuntu significa humanidade, algo como: “eu sou porque tu és”. Ou seja, eu sou uma existência particular porque sou parte da existência geral. É impossível ser e não ser-endo. Nossa existência é atravessada por aqueles que nos precederam (paradigma da ancestralidade) e pela comunidade com a qual convivemos. Para Ramose, Ubuntu é a raiz da ontologia e da epistemologia africana, a base de todo o edifício cultural e filosófico da África. Embora o ocidente tenha gourmetizado a expressão Ubuntu como uma filosofia de “paz e amor”, inclinação para o perdão, esse conceito (e prática de vida) inclui a possibilidade da violência. Mas não da violência gerada por uma disputa de egos; mas a violência enquanto resistência, caso se faça necessário, para que uma determinada comunidade continue sendo, permaneça

existindo. Em síntese, a filosofia Ubuntu compreende uma cosmovisão em que as coisas e os seres não são fixos, estáticos, imutáveis. A vida dança no compasso da mudança, no ritmo da natureza, através da energia encarnada na vida.

Ubuntu também é resistência epistemológica, insurgência ontológica, porque propõe uma filosofia conciliada com a comunidade, com o corpo, com a natureza e com a ancestralidade. Também é uma ética insurgente, na medida em que coloca em primeiro plano a humanidade. Requer fortalecimento tanto da coletividade humana quanto da humanidade que existe em nós.

Gallo (2023) levanta um questionamento pertinente: identificar como filosofia formas diversas de pensamento de outros povos, outras culturas não seria uma espécie de colonialismo filosófico? Ou seja, marcar outras formas de conhecimento, de outras geografias como filosofia não seria subsumir epistemologias ou saberes diversos a um modo de pensamento inventado pelos gregos (a filosofia)?

Para esse autor, a filosofia é uma invenção grega. E, mesmo reconhecendo que há uma pluralidade de epistemologias no mundo e cada uma com uma peculiaridade, não significa que haja filosofia em todas as culturas. Gallo (2023) ainda afirma que, no Brasil, por exemplo, só há filosofia porque houve colonização. Caso não tivéssemos sido colonizados pelos europeus, não teríamos filosofia. A filosofia sul-americana, em geral, seria uma herança da colonização europeia sobre as Américas, e nosso acesso a ela passa necessariamente pelo cânone europeu. A filosofia seria um item na grande prateleira de cultura e saberes herdados de nós do mundo europeu.

De acordo com esse parâmetro, a filosofia seria um acontecimento novo e original, com data e local de nascimento, tal qual a democracia na Grécia ou a física Newtoniana. A prática de legendar o conhecimento dos diversos povos como filosofia teria como consequência a subjugação de outras formas de pensar, outras maneiras de compreensão do mundo à métrica europeia homogeneizadora. Ou seja, na ânsia de combater o colonialismo, essa empreitada universalizadora da filosofia consolidaria de vez o colonialismo epistemológico, marcando saberes outros como sendo saber filosófico.

Em síntese, Gallo (2023) reconhece o aspecto colonial da filosofia, sem que isso retire da filosofia sua potência investigativa e crítica. Não se pode, como reza o ditado popular, jogar a água suja com a criança fora. As filosofias e filósofos que foram usados ou que intencionalmente produziram ideias segregadoras e discriminatórias devem ser situados no tempo-espaço em que viviam, para serem criticados e discutidos, mas não caçados ou descartados.

A empreitada operada por Silvio Gallo para impedir a redução de saberes outros ao paradigma da filosofia tem a qualidade de zelar pela especificidade da filosofia. Concordamos com ele que nem todo tipo de visão de mundo ou modo de ver o mundo é necessariamente filosófico ou produz necessariamente uma filosofia. Em tempos de negacionismo científico, em que as notícias falsas (*fake news*) protagonizam mais status que os conhecimentos fundamentados em bases filosóficas e/ou científicas, é importante demarcar as características do pensamento filosófico e científico.

Por outro lado, a contribuição de Silvio Gallo tem como consequência, ao nosso ver, a manutenção do apagamento de pensamentos filosóficos produzidos à margem do cânone tradicional da filosofia. Ao afirmar que a filosofia é um jeito de pensar específico de determinados povos, o filósofo em questão parece abrir mão de conhecer e analisar a filosoficidade do pensamento de outros povos. A universalidade da filosofia continua tendo como ponto de partida e ponto de chegada a Europa.

Em nossa perspectiva, o norte global produziu filosofias à sua maneira. Outros povos produzem filosofia à maneira de suas respectivas culturas. Utilizar a régua do norte para verificar a existência de filosofia em outros contextos culturais é defender que existe apenas uma maneira de fazer filosofia. E, de acordo com a métrica europeia, só haverá filosofia quando determinado povo pensar a partir da perspectiva eurocêntrica.

Ainda é necessário considerar que a invenção da palavra filosofia não inaugura necessariamente o pensamento filosófico. Assim como a criação da palavra gravidade apenas reconhece a força gravitacional presente no mundo, a palavra filósofo ou filosofia, inventada pelos gregos (Pitágoras), apenas nomeia uma certa maneira de pensar, de conceituar o mundo que, ao nosso ver, já existia antes dos gregos. Queremos dizer com isso que a filosofia pode transcender a invenção do seu nome, tanto no tempo quanto no espaço. E, por isso, como apresentamos anteriormente, para alguns pensadores já havia filosofia no continente africano muito antes de a filosofia aparecer como nome e como prática na Grécia clássica.

Considerar que a filosofia germina em vários lugares pode nos oferecer também a possibilidade de se produzir filosofia a partir do *húmus* cultural dos diferentes povos. O que não ocorre quando a tese ou a antítese filosófica para compreender determinado fenômeno local é determinada por um *corpus* teórico estabelecido de modo exógeno.

5 FILOSOFIAS INSURGENTES

Esta seção tem por objetivo evidenciar as filosofias marginalizadas pelo cânone tradicional. Apresentaremos as principais filosofias que existem de maneira insurgente, bem como algumas possibilidades de ensino de filosofia.

5.1 O que são filosofias insurgentes

É certo que o contexto em que os filósofos europeus viveram é bem diverso do contexto que vivemos. Somos um país colonizado de maneira violenta e racista pelos países que compõem o continente de onde importamos o cânone filosófico. Nossa cultura, formação e construção territorial são diferentes dos países que comumente produzem e exportam filosofia. O movimento que faremos é pensar com e a partir das filosofias produzidas por povos tradicionalmente excluídos do cânone filosófico. Filosofias africanas, brasileiras, latino-americanas, filosofias que chamaremos em nossa pesquisa de insurgentes. E por que insurgentes?

Insurgência não aponta apenas para um ato “emancipador” ou rebelde que seria opcional, que poderia ou não acontecer. Insurgência, em meu sentido, não é apenas uma forma de fazer algo ou de ser algo, não uma questão de essência, mas uma forma de surgir, de vir a ser, uma questão de existência. Insurgir é a única maneira de surgir daquelas atividades ou produções que estão, por um motivo ou outro, impedidas de surgir, e que então surgem contra, em oposição a, em luta contra aquilo que as impede de surgir, surgindo contra os valores vigentes e as comunidades hegemônicas (Cabrera, 2017, p. 87).

A insurgência implica, segundo Cabrera (2017), no conceito de dispensar. Insurgir envolve dispensar a forma como lidamos com o pensamento europeu; ou seja, é preciso dispensar a ideia de que o cânone filosófico é a única forma válida de fazer filosofia. A filosofia deve brotar das questões que inquietam o ser humano. Dessa maneira, o ato de dispensar implica no ato de criar. Criar novas filosofias e novas formas de produzir e ensinar filosofia a partir de outros contextos culturais, históricos, econômicos, políticos e existenciais.

É comum que os trabalhos de pesquisa filosófica tenham títulos como: o conceito x segundo a filosofia do filósofo y. Cabrera (2015) propõe uma maneira alternativa de filosofar que não se limite a comentar autores consagrados. Ele mostra que há dois métodos para fazer filosofia: o método-conhecimento e o método-experiência. Esses dois métodos podem ser usados conjuntamente, mas são essencialmente diferentes.

Podemos conceber pelo menos dois métodos de fazer filosofia: um deles se baseia fundamentalmente no conhecimento de fontes, no estudo demorado e cuidadoso de autores; neste método, não seria possível filosofar sem esse preparo prévio. O outro método considera a leitura de fontes apenas como estímulo para o próprio pensar, o que permite limitar o conhecimento prévio em benefício da escrita e a elaboração de pensamentos inspirados na leitura, mas não forçosamente referidos a ela. Chamarei ao primeiro de método-conhecimento, e ao segundo, de método-experiência. Para o primeiro, valem mais os sólidos e profundos conhecimentos de filosofia que se tenham; para o segundo, valem mais as experiências filosóficas que se vivam. O primeiro método aposta muito numa tradição de problemas já dados, enquanto o segundo tende a considerar como filosóficas as questões mais diversas, mesmo as cotidianas (Cabrera, 2015, p. 40).

Acompanhamos a ideia de Cabrera em relação à necessidade de estimular a produção e o estudo das filosofias que não foram feitas a partir dos temas, problemas e filósofos do norte global. As filosofias segundo o método-experiência parecem estar mais conectadas com o devir próprio de cada cultura. Pensar, por exemplo, o fenômeno da religiosidade brasileira a partir de conceitos previamente formulados pela tradição filosófica nos parece que pode gerar uma concepção reducionista e metodologicamente tendenciosa. Poderiam ficar de fora de uma análise eurocentrada nuances da nossa tradição religiosa (como o sincretismo religioso, neopentecostalismo e assistência social, por exemplo) que conceitos estrangeiros não dariam conta de capturar.

Por isso, queremos nos aproximar das filosofias insurgentes, que surgem nos rasgos da história, nas fissuras do sistema-mundo colonialista e funcionam como seiva para aqueles que também foram colocados à margem da concepção de humanidade forjada pelo iluminismo e positivismo na modernidade.

Para fazer esse movimento, é importante ressaltar novamente que não há objetividade e neutralidade na produção da filosofia. No Brasil, a título de exemplo, a violência colonial baseada no racismo se manifesta em múltiplos problemas estruturais, como a morte, o encarceramento e a exclusão de oportunidades diversas da população negra, e há quase nenhuma tematização filosófica sobre colonialidade e racismo estrutural entre os filósofos clássicos da filosofia ocidental. Conforme afirma Nogueira (2014):

[...] a formação no campo da filosofia tem seus cânones. Há questões incontornáveis consagradas na historiografia filosófica, como, por exemplo, a verdade. Nesse sentido, uma pessoa pode ter uma formação filosófica sem examinar, nem de perto, questões como: (a) relações étnico-raciais; (b) racismo antinegro; (c) a relevância da história da África para a filosofia; (d) os processos de subalternização das produções africanas e afrodiáspóricas de conhecimento diante do processo de colonização - as relações assimétricas entre Europa e África (Nogueira, 2014, p. 12).

Além de revelar o aspecto eurocêntrico da filosofia, esse dado interpela a necessidade de pesquisar e produzir filosofias que emergem dos problemas relativos às necessidades do nosso povo para não nos moldarmos pela métrica colonizadora e para fazer emergir novas teorias, conceitos e ideias capazes de compreender e combater, com armas mais interessantes, os problemas que envolvem nosso contexto social e político.

5.2 Sobre outra origem da filosofia

Para colocar em evidência as filosofias insurgentes, é preciso problematizar a suposta origem e originalidade da filosofia ocidental. Considerando que é próprio da filosofia a dúvida, o questionamento e a reflexão crítica, não é nenhum pecado filosófico que a filosofia coloque em questão suas próprias origens.

A eleição do homem grego como referência de desenvolvimento do pensamento racional, ao nosso ver, foi o germe das múltiplas formas de dominação perpetradas pela Europa a outras partes do mundo durante boa parte da história da humanidade. A filosofia se tornou a principal carteira de identidade de capacidade epistemológica, no que diz respeito à forma e à produção de conhecimento, propriamente dito, como também da afirmação ontológica de humanidade que deveria ocupar o topo da evolução humana.

No Brasil, os manuais de filosofia para a educação básica são uníssomos em relação à origem grega da filosofia. Por exemplo, no livro *Filosofando: introdução à filosofia*, as autoras Aranha e Martins (2009) afirmam:

Costuma-se dizer que os primeiros filósofos foram gregos e surgiram no período arcaico, nas colônias gregas. Embora reconheçamos a importância de sábios que viveram na mesma época em outros lugares, suas doutrinas ainda estavam mais vinculadas à religião do que propriamente à filosofia. [...] A consciência mítica predomina em culturas de tradição oral, quando ainda não há escrita. Mesmo após seu surgimento, a escrita reserva-se aos privilegiados, aos sacerdotes e aos reis, e geralmente mantém o caráter mágico: entre os antigos egípcios, por exemplo, a palavra hieróglifo significa literalmente “sinal divino” (Aranha; Martins, 2009, p. 37).

As autoras sublinham a originalidade do pensamento grego e utilizam o termo “sábio” para se referir às pessoas que produziram pensamento em outros lugares do mundo. Além disso, elas demarcam o surgimento da filosofia com o rompimento com a cultura oral e com a tradição mítica. Contudo, vários filósofos da antiguidade clássica grega flertavam com o misticismo, como é o caso, por exemplo, da comunidade pitagórica (Novais Reis, 2020). E, na Idade Média, o pensamento filosófico na Europa foi produzido à luz da doutrina e espiritualidade cristã. Esses

dois exemplos denotam que a ausência de misticismo e espiritualidade não implica em uma condição necessária para a produção filosófica.

Em relação à imprescindibilidade da escrita para a filosofia, vale ressaltar que Sócrates, escolhido pela filosofia ocidental como patrono da filosofia, nada escreveu. Ele filosofava nas praças públicas através de perguntas que desconcertavam seus interlocutores. E mesmo Platão, principal discípulo de Sócrates, escreveu em forma de diálogos, atestando a intrínseca relação entre a escrita e a oralidade. Maurice Makumba, filósofo camaronês, evidencia essa ideia da seguinte forma:

O observador atento não terá deixado de notar que os próprios inícios da filosofia grega ficaram inscritos em ditos orais, que foram mais tarde postos por escrito pelos filósofos e intérpretes que se seguiram. O pensamento de Tales, Anaximandro, Anaxímenes e Sócrates, por exemplo, foi passado a escrito, muito mais tarde, por outros, e não pelos próprios. Este não é o momento para perguntar o que tinham os seus ditos orais de tão particular, que os fizeram mais filósofos do que alguma especulação africana de igual valor, até agora não escrita! (Makumba, 2016, p. 24-25).

Nessa perspectiva, o pensamento filosófico não teria origem na Grécia, pois os primeiros filósofos gregos na antiguidade buscavam conhecimentos no antigo Egito. Esse conhecimento receberia o nome de filosofia posteriormente pelos gregos. O filósofo Eugênio Nkogo Ondó afirma que “os gregos foram os primeiros europeus que descobriram a África através do Egito” e que batizaram este lugar como Aithiopia, cujo significado é “país dos negros” (Nkogo Ondó, 2001, p. 26).

Segundo o egiptólogo Obenga, no Egito antigo, a palavra *rekhet* significava “conhecimento” ou “ciência” no sentido de filosofia. A investigação sobre a natureza das coisas (*khet*) fundamentava-se no conhecimento preciso (*rekhet*) e bom (*nefer*) e critério (*upi*). *Upi* pode ser traduzido como “julgar”, “discernir” ou “dissecar” um assunto (Obenga, 2004, p. 33-34). Ou seja, para Obenga, *rekhet* significa filosofia, pois denota uma arte não conclusiva que mede a capacidade das palavras de demonstrar a verdade.

Outra hipótese da não origem grega da filosofia é que a filosofia teve origem no *modus viventi* etíope, ou seja, na Etiópia, e em seguida foi apropriada pelos egípcios e, posteriormente, pelos gregos.

O demonstrável até hoje é que a filosofia é egípcia e que começa por volta do ano 3000 antes de Cristo nos santuários subterrâneos de Tebas. (mais tarde veremos que havia mais escolas filosóficas). Outra coisa seria a questão da origem que provavelmente deveria ser buscada fora do Egito, especificamente na Etiópia (Montoyo, 2010, p. 83).

Partindo do pressuposto da origem africana da filosofia, a pergunta que se coloca é a seguinte: por que os livros de filosofia, especialmente os manuais de filosofia adotados pelo

Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no Brasil, não apresentam, nem ao menos enquanto hipótese, a origem da filosofia na África? A afirmação da origem grega da filosofia acontece pela negação da possibilidade de outros povos, em outros lugares e com outras culturas, produzirem filosofia. O historiador da filosofia Jaeger Wagner afirma que:

O helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, um progresso fundamental, um novo estádio em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos (Jaeger Wagner, 1994, p. 5).

A visão do autor parece cometer um equívoco fundamental. É possível reconhecer a potencialidade e os benefícios do pensamento e cultura grega sem, com isso, negar a existência de pensamento e cultura de outros povos. Como podemos afirmar que a cultura propriamente dita começou com os gregos se filósofos como Tales de Mileto, Pitágoras e Platão vão buscar conhecimento no Egito?

Reale e Antiseri (2003) reconhecem no excerto que os gregos importam conhecimento científico, astronômico e matemático do Oriente, mas afirmam que a filosofia foi criada pelo gênio helênico.

A filosofia foi criação do gênio helênico: não derivou aos gregos a partir de estímulos precisos tomados das civilizações orientais; do Oriente, porém, vieram alguns conhecimentos científicos, astronômicos e matemático-geométricos, que o grego soube repensar e recriar em dimensão teórica, enquanto os orientais os concebiam em sentido prevalentemente prático (Reale; Antiseri, 2003, p. 3).

Por que a filosofia também não foi reconhecida como uma forma de conhecimento importado pelos gregos de outros povos? Uma maneira de explicar a negação do ocidente das filosofias de outros povos tem a ver com a filosofia representar o suprasumo de humanidade e racionalidade da civilização ocidental. Ou seja, existe uma relação intrínseca entre a capacidade de pensar filosoficamente e o status de ser reconhecido como humano emancipado e evoluído racionalmente. Na geopolítica do conhecimento, a epistemologia ocidental é imposta como a única racionalidade válida.

Appiah (1997), no livro *Casa do meu pai*, endossa essa ideia ao dizer que “a filosofia é o rótulo de maior status no humanismo ocidental”. E Sodré (2017) mostra que estabelecer uma cultura como modelo de humanidade é uma das justificativas epistêmicas e ideológicas de subjugação de outros povos àquela que se oferece como modelo.

Mas essa ideia de “humanidade” – fachada ideológica para a legitimação da pilhagem dos mercados do Sudeste Asiático, dos metais preciosos nas Américas e de mão de obra na África – consolida-se conceitualmente, na

medida em que contribui para sustentar o modo como os europeus conhecem a si mesmos: “homem plenamente humano” e aos outros como “anthropos”, não tão plenos. O humano define-se, assim, de dentro para fora, renegando a alteridade a partir de padrões hierárquicos estabelecidos pela cosmologia cristã e implicitamente referendados pela filosofia secular. Desta provém o juízo epistêmico de que o Outro (anthropos) não tem plenitude racional, logo, seria ontologicamente inferior ao humano ocidental. É um juízo que, na prática, abre caminho para a justificação das mais inomináveis violências (Sodré, 2017, p. 13-14).

Na perspectiva do colonizador, os povos colonizados são o contratipo de humanidade, ou seja, o avesso da civilização (o outro); eles não possuiriam humanidade, estariam mais próximos da barbárie, da selvageria. Sob esse ângulo, esses povos são menos humanos por não serem capazes de pensar de modo filosófico, ou seja, à moda de como a Europa fez filosofia. Os indígenas e os negros, por viverem uma vida em harmonia com a natureza, no contexto da colonização, seriam parte da natureza e não da cultura. E, relegados à condição de animais, poderiam ser catequizados e domesticados para servir, como mão de obra explorada, ao desenvolvimento das metrópoles colonizadoras. A filosofia foi utilizada como elemento fundamental na criação de uma identidade de superioridade cultural da Europa sobre os países subalternizados.

Parece-nos temerário afirmar que a filosofia tem uma origem africana (no Egito ou na Etiópia), pois recairíamos no erro ocidental de conceber a gênese da filosofia em um determinado lugar. Contudo, mostrar que havia filosofia antes dos gregos e que há filosofia para além dos europeus nos permite combater a suposição eurocentrada de superioridade epistemológica e racial do povo europeu. O caminho que pretendemos trilhar, no entanto, é outro.

Concordamos com Nogueira (2015) que a filosofia não é um feito exclusivo, como a invenção da eletricidade ou da máquina a vapor. O surgimento da filosofia tem mais a ver com a origem da música ou da arquitetura que emerge de todas as culturas, porque origina-se no ser humano. Essas invenções nasceram em todos os lugares e possuem características próprias. Os diferentes seres humanos, inseridos em diferentes culturas, buscaram compreender e explicar as questões fundamentais que emergiram do contexto espaço-temporal em que estavam inseridos. A concepção de filosofia que estamos desenvolvendo até agora aponta para mostrar a intrínseca relação entre filosofia e cultura. Filósofos e filósofas produzem teorias para explicarem as questões que emergem do seu tempo. As filosofias não advêm de um céu de conceitos que só algumas pessoas iluminadas acessam. As filosofias são modos de responder às questões que nascem da concretude da vida humana.

5.3 Filosofia brasileira: Desafios e insurgências

Falar de filosofia brasileira é, por si mesmo, uma atitude insurgente. Alguns pesquisadores reconhecem que há filosofia no Brasil, mas que não há filosofia brasileira. Safatle afirma que “não há sentido em se perguntar sobre a existência ou não de uma filosofia brasileira em um momento no qual as nacionalidades são apenas formações reativas” (Safatle, 2016, s.p.). Mas por que falamos de filosofia alemã, francesa, inglesa e não poderíamos falar de filosofia brasileira? Safatle (2016) argumenta que a busca por uma identidade nacional de filosofia por parte de países europeus como Inglaterra, Alemanha e França teve a ver com um projeto de consolidação de Estados-nações burgueses através da criação artificial de uma unicidade tradicional para legitimar uma dominação imperialista econômica sobre outros países.

Boa parte do que chamamos de estilos nacionais talvez não se sustente mais por serem, na verdade, construções culturais heteróclitas de burguesias locais que procuravam, a partir do século XIX, justificar seu controle e suas fronteiras econômicas, produzindo tradições e criando a ilusão de uma organicidade de ideias e formas que expressariam de maneira privilegiada o espírito de um povo a uma demarcação imperialista que algumas nações de Estados-nações que querem e quiseram impor-se como império (Safatle, 2016, s.p.).

Safatle (2016) afirma que falar de filosofias nacionais seria uma forma de incorrer na ilusão de que haveria um padrão estilístico de produção filosófica dentro de um mesmo território. Não há um fio condutor ou um padrão metrificador que coloque, sob a sombra da bandeira alemã, por exemplo, a filosofia de Rudolf Carnap e a de Heidegger. A única coisa que esses dois filósofos teriam em comum seria a nacionalidade.

O texto de Safatle que estamos evidenciando aqui é uma reação ao texto do filósofo Haddock-Lobo (2016), que, em uma coluna da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia, a ANPOF, reivindica a necessidade de pensarmos uma “filosofia brasileira” através de um movimento de ruptura à forma colonizadora de como hipervalorizamos as filosofias euro-estadunidenses e negligenciamos as filosofias ameríndias, africanas e afro-brasileiras, por exemplo.

Se sempre coube ao filósofo o direito de repensar, redefinir o que era, para ele, a própria filosofia, podemos, então, lutar, ao lado de iniciativas como as de Nogueira, mas também de Davi Kopenawa, para que o nome filosofia não seja a marca de uma exclusão, colonialista e epistemicida, mas que, pelo contrário, seja a possibilidade de pensarmos de modo mais amplo e radical a experiência de nossa cultura, de nossa sociedade, de nosso tempo (Haddock-Lobo, 2016, s.p.).

Trata-se de tratar filósofos brasileiros como Gonçalves de Magalhães, Tobias Barreto, Farias Brito e mesmo filósofos mais recentes, como Oswald de Andrade e Bento Prado Júnior

(Haddock-Lobo, 2016, s.p.), com o mesmo interesse, atenção e dignidade que tratamos os filósofos europeus ou estadunidenses. Mas não só. Trata-se de reconhecer as outras filosofias que compõem o nosso complexo cultural (além da filosofia ocidental hegemônica) para nos pensarmos sem o enviesamento do colonizador, mas reconhecendo as influências da colonização sobre a formação do nosso pensamento.

Cabrera (2016) entra no debate concordando com Haddock-Lobo, afirmando que a colonização da América Latina é fundamental para a construção de uma identidade insurgente da filosofia brasileira e latino-americana. Pensar a filosofia a partir de uma condição histórico-existencialmente circunstanciada não significa ceder ao ufanismo irrefletido de um nacionalismo forçado. Pelo contrário, significa fazer filosofia para resistir à permanente tentativa de dominação cultural-simbólica e política dos países colonizadores sobre os países do sul global.

O autor ainda coloca em alto relevo as ideias de Haddock ao afirmar que “o pensamento ocidental consiste apenas em um aspecto da nossa tradição, sendo nossa experiência muito mais ampla do que aquilo que a filosofia ocidental pode dar conta [...] o mito da origem única é uma grande invenção do ocidente e que a experiência de pensamento pode apontar para mais de uma perspectiva” (Haddock-Lobo, 2016, s.p.). Cabrera (2016) adverte, no entanto, para o cuidado de não passar de uma interpretação exegética de filósofos europeus para outra de filósofos latino-americanos. O autor afirma que a filosofia nasce de contextos de reflexão, não de nacionalidades ultraconcretas.

Os polos do perigo parecem ser o universalismo abstrato, que pensa que a filosofia surge diretamente das raízes mesmas da razão (creio que é esta a visão vigente hoje no Brasil) e um nacionalismo ultraconcreto que pensa que a filosofia surge de territórios assinalados. Mas trata-se de circunstâncias reflexivas, não de nacionalidades (Cabrera, 2016, s.p.).

A filosofia não tem origem em uma razão universal descorporificada e desterritorializada, ou seja, de um universalismo abstrato, tampouco de um “nacionalismo ultraconcreto”, que impede uma reflexão mais abrangente da vida. Cabrera (2010), em outro texto, critica a filosofia impessoal (universalista) ou uma filosofia intrapessoal (relativista e subjetivista), mas uma filosofia pessoal, que parta das circunstâncias histórico-existenciais daquele(a) que filosofa.

Cabrera (2016) concorda com Safatle (2016) que falar de filosofia brasileira, francesa ou alemã não é busca por um estilo homogêneo de produção filosófica, mas de um campo filosófico que valorize as singularidades epistemológicas. Cabrera ainda afirma que:

Se for verdade que filosofias como a francesa, a alemã, a norte-americana etc., são construções culturais de países hegemônicos e não coisas objetivas, o

nosso natural movimento insurgente não deveria tentar encontrar características nacionais para nossos pensamentos, mas tentar erguer construções culturais alternativas e insurgentes desde a América Latina (Cabrera, 2016, s.p.).

Cabrera (2016) não busca uma característica unificadora da filosofia brasileira, mas propõe fazer filosofia desde o Brasil. Ou seja, ao invés de tentar demonstrar a impossibilidade de traçar características comuns entre os diversos filósofos brasileiros, para, portanto, demonstrar a inexistência de uma filosofia brasileira, Cabrera escolhe um outro caminho.

Cabrera (2010) demonstra que existe um aspecto comum às filosofias latino-americanas em geral e às filosofias brasileiras em específico. Todas elas surgem apesar de toda empreitada colonial de negação da capacidade dos subalternizados de pensarem e se expressarem filosoficamente. Portanto, a princípio, a própria afirmação de uma filosofia latino-americana-brasileira é um gesto insurgente.

Para ocupar espaço na enciclopédia filosófica, é necessário alargar e ressignificar o próprio conceito de filosofia. Cabrera afirma que, diferente do que se pensa no ambiente acadêmico brasileiro, o nosso problema não é o de não sabermos o que é filosofia. Definimos a filosofia de maneira bastante clara. Compreendemos a filosofia como atividade de reflexão teórica, com inclinação universal, que opera com métodos argumentativos em íntimo contato com a tradição filosófica ocidental. Nossas comunidades filosóficas acadêmicas, segundo Cabrera (2010), reduzem a filosofia de maneira quase que exclusiva a uma mera investigação profissional, de caráter teórico-universal, apoiada na tradição de pensamento ocidental grego-europeu. A filosofia que produzimos nesses termos está limitada a tratar dos grandes problemas da humanidade, mas não tem compromisso algum com a concretude dos problemas que assolam nosso país. A filosofia se distancia das questões que emergem do nosso país para se aproximar de sua “característica natural” de ser universalista. As filosofias asiáticas, latino-americanas, africanas, bem como os filósofos e filósofas nacionais (como Primo Nunes de Andrade, Luiz Coelhos de Sampaio, Tobias Barreto, Silvio Romero, Arthur Orlando, Graça Aranha, Renato Kehl, Vicente Licínio Cardoso, Jackson de Figueiredo, Oswald de Andrade, Nísia Floresta, Lélia Gonzalez, Arthur Versiani Veloso, Miguel Reale, Primo Nunes de Andrade, Vicente Ferreira da Silva, Vilém Flusser e Paulo Freire etc.) estariam de fora das investigações filosóficas.

Cabrera (2010) afirma que devemos perder a definição da filosofia e deixar a filosofia em liberdade para que ela própria encontre suas definições e encaminhamentos próprios. Não se trata, portanto, de definir filosofia. A filosofia deve ficar livre de definições muito precisas para que a própria filosofia se desdobre em diferentes tipos de estilos, textos e expressões.

A forma como fazemos filosofia no Brasil é duramente denunciada e criticada por Cabrera como uma filosofia de comentários docilizados de explicitação do que um determinado filósofo grandioso escreveu. A exegese filosófica tem apenas a função de compreensão de textos filosóficos e oferece como consequência, segundo Cabrera (2010), carência de complexidade e uma assimilação dócil. Diz respeito a um tipo de fazer filosofia no Brasil, mas não garante um filosofar desde o Brasil. Oswald de Andrade (1972) sugere uma maneira bastante peculiar de lidar com filosofias europeias: praticar a antropofagia. Devorar, deglutir e assimilar o que nos convém dessas filosofias.

“Filosofar desde” é fazer filosofia a partir da inserção individual em um meio reflexivo particular. Não se trata de esperar um Aristóteles surgindo nos rincões de Minas Gerais ou Achille Mbembe brotando de uma universidade no Brasil. Cabrera (2010) afirma que não só há filósofos no presente como havia filósofos no passado no Brasil. E nós acrescentamos: há filosofia na tradição oral dos nossos povos indígenas, nas nossas tradições, na sabedoria dos nossos ancestrais. Todas essas filosofias precisam ser reconhecidas, pensadas e discutidas. É urgente criarmos estratégias para reconhecer e evidenciar essas filosofias.

Cabrera ainda nos provoca a pensar em filosofia latino-americana. Segundo ele (2010) em função do eurocentrismo, viramos as costas para nosso próprio continente. Se já é difícil pensar em uma filosofia brasileira, imagina o quão difícil é pensar em uma filosofia latino-americana. Cabrera (2010) considera possível e elenca cinco justificativas para uma unidade filosófica latino-americana:

1. Todos os países latino-americanos são ex-colônias da península Ibérica.
2. A influência filosófica sofrida por cada um dos países foi mais ou menos a mesma: escolástica no período colonial; romantismo durante o século XIX; positivismo na segunda metade do século XIX; reação antipositivista em geral de tom espiritualista-cristão na passagem do século XIX para o XX; marxismo na primeira metade do século XX e diversificação de tendências na etapa profissional, com evidência no existencialismo, Heidegger, fenomenologia, personalismo e mais, na contemporaneidade, uma avalanche de filosofia analítica tomando conta das universidades.
3. Ainda há resquícios de uma dependência política da América Latina em relação aos novos países hegemônicos: França, Inglaterra, Alemanha e depois EUA.
4. O pensamento e as línguas autóctones foram e são menosprezados e desrespeitados pelos países do norte global.

5. Todos os países colonizados carregam um sentimento de inferioridade intelectual. O processo de colonização forjou uma mentalidade de incapacidade epistemológica assumida por nós. Quando nos medimos através dos parâmetros do colonizador, concluímos que não possuímos uma cabeça filosófica.

Ronei Silveira (2022) é mais radical em sua crítica ao modo de fazer filosofia no Brasil. Para ele, a filosofia produzida em nosso território não emergiu dos problemas da nossa cultura. A filosofia europeia foi enxertada nas filosofias praticadas no Brasil e, por isso, até hoje, segundo Silveira (2022), a pesquisa filosófica em nosso país se faz de costas para as questões que emergem da nossa cultura.

[...] a filosofia brasileira, em função do processo colonial que a gestou, não está conectada com a vida do país. Como ela não surgiu de uma necessidade interna do nosso modo de vida, como ela não manifesta uma relação de integração com o restante de nosso modo de ser, ela é uma atividade decorativa, sobreposta e desconectada dos demais aspectos que fazem parte do Brasil (Silveira, 2022, p. 4).

Além de discutir temas e problemas que advêm de tradições filosóficas de outros tempos e lugares, a busca por uma universalidade orgânica, ou por um fundamento arquetípico de explicação dos fenômenos, o modo de filosofar no Brasil tem se distanciado das características fundamentais da cultura brasileira.

Quando nos dispomos a aproximar a filosofia da realidade brasileira, estamos agindo com a expectativa de estabelecer organicidade. Porém, a organicidade não reflete uma característica do ambiente brasileiro, mas sim do europeu. Assim, nossa intenção de fazer a filosofia aproximar-se do nosso país está pautada por um dispositivo de pensamento europeu. Quando mais desejamos ser filósofos brasileiros autênticos, é que nos revelamos mais europeus e, portanto, mais colonialistas. Há nessa disposição de se fazer uma filosofia ajustada organicamente ao Brasil a presença de certa intransigência em manter padrões de pensamento, hábitos mentais consolidados, mesmo em situações em relação às quais eles não se mostram promissores, como é o caso da nossa cultura (Silveira, 2022).

Para Silveira (2022), nossa cultura se organiza por acomodações de justaposição e não por uma lógica de organicidade em que as partes estão ligadas a uma totalidade por um princípio unificador. Em outras palavras, uma filosofia universalista ou fundamentalista, como os sistemas filosóficos da tradição filosófica europeia, não daria conta de explicar nossa sociedade, de maneira radical e complexa, pois somos construídos por imposições sobrepostas de instituições, valores e demandas diversas, sem um sentido endógeno de origem ou ligação.

No Brasil, a conquista criou uma situação ímpar em que não ocorreu a emersão de instituições em função de uma maturação social mais ou menos lenta. A sobreposição forjou

um panorama fracionado em que a aparente razoabilidade de uma perspectiva orgânica deixa de fazer sentido (Silveira, 2022).

Tanto o Brasil colonial quanto o Brasil pós-colonial não ocorreram uma síntese dialética das contradições institucionais da sociedade. Vivemos os resquícios da colonização. Convivemos com ideais de democracia, mas flertamos com o autoritarismo. Entramos na modernidade tecno-científica, mas conservamos uma mentalidade conservadora e agrária. Abolimos a escravidão, mas lidamos com uma mentalidade empresarial de degradação das condições e direitos do trabalhador. Modernizamos sem modernizar (Silveira, 2022).

E a filosofia brasileira não escapou dessa característica da nossa cultura. Pois, ao fazermos filosofia, tanto na forma como na escolha do conteúdo, alheados para a realidade brasileira, estamos reproduzindo a lógica da justaposição da nossa argamassa cultural. Quanto mais distante dos problemas brasileiros estiver a reflexão filosófica no Brasil, melhor ela refletirá a cultura brasileira, que, quer queiramos ou não, tem como principal característica a heterogeneidade dos elementos e a contradição sem síntese de fenômenos díspares.

Parece-nos imprescindível para uma produção filosófica que faça sentido no Brasil o reconhecimento da dimensão cultural sobre o modo como fazemos filosofia no Brasil. A filosofia não consegue evitar as influências e os atravessamentos que a cultura promove sobre todos os fenômenos sociais. Por outro lado, se a filosofia é parte da cultura e emerge da cultura, ela pode (e é urgente que se faça isso) criar interpretações filosóficas únicas a partir das características da nossa cultura. Com as idiossincrasias que nossa cultura apresenta, com todas as suas contradições (sem síntese), talvez seja uma oportunidade para produzirmos uma filosofia insurgente. Que não seja completamente neutra em relação à colonialidade, pois não há como romper completamente com os traços da colonialidade em nossa sociedade, mas que apresente perspectivas novas de ser e estar no mundo.

O que significa um filosofar insurgente, no Brasil e na América Latina? Cabrera (2010) oferece pistas fundamentais para essa tarefa. A nossa condição de geopolítica requer um tipo de pensamento que se posicione de maneira combativa (insurgente) contra a dominação cultural e política que tenta moldar nosso ser-estar no mundo e, por isso, redimensionasse a relação com a tradição filosófica europeia e estadunidense. Trata-se de uma maneira de filosofar que não se submetesse à humilhante condição de apenas citar o pensamento europeu. Mas que, pelo contrário, fizesse um esforço antropofágico de apropriação, utilização e, até mesmo, de superação do pensamento europeu.

Do ponto de vista estilístico, uma insurgência filosófica requer uma liberdade de expressão que ultrapasse os modelos engessados de produção de conhecimento (mesmo os

filósofos clássicos da filosofia variaram em suas formas de produção de filosofia e há aqueles que faziam filosofia através do diálogo).

Uma filosofia insurgente é aquela que se produz a partir das demandas, tensões e desafios que cercam nossa existência, tanto individual quanto coletiva. Não se trata de um universalismo impessoal e abstrato, mas sim de um fenômeno que emana do mais íntimo da racionalidade humana.

Além disso, um filosofar insurgente valoriza a ancestralidade filosófica e cultural na qual está inserido. É um filosofar aberto ao diálogo com outras áreas da vida e outras tradições do pensamento, como a educação, a arte, a religião, a política e o cinema.

Um filosofar insurgente é, em última instância, rigoroso do ponto de vista da pesquisa (portanto, profissional), mas, ao mesmo tempo, está disposto ao risco e ao fracasso, lançando-se no abismo da incerteza em busca de novas ideias. Ao invés de inserir uma pergunta em uma tradição de pensamento que já possui respostas prontas para determinado problema, o filosofar insurgente deve permitir-se estabelecer novas relações e pensar a partir de outras referências, inclusive não acadêmicas. Enfim, trata-se de uma filosofia livre dos limites que os fiscais de conceitos estabeleceram para o que é filosofia.

Cabrera resume assim uma concepção de filosofia insurgente:

Um genuíno filósofo nunca se põe a pensar prevendo que fará grande ou pequena filosofia. Ele simplesmente pensa compulsivamente suas próprias coisas, seus pontos, suas objeções. Tampouco poderá filosofar já convencido de ser apenas um pequeno filósofo. Sempre tentará que suas forças reflexivas o levem o mais longe possível, mas nunca terá certeza de conseguir grandes resultados. Mas esse risco faz parte do próprio processo de filosofar. Se fracassarmos, não teremos feito filosofia medíocre, mas, no pior dos casos, filosofia pequena. O que haverá que avaliar é se, na pior hipótese, ser um pequeno filósofo é ou não mais importante do que se transformar em um grande especialista em algo. Eu penso que os jovens deveriam poder decidir isso e não receber as coisas como imposição. O desafio consiste em saber como organizar os estudos universitários para que isso que hoje é um destino se transforme em uma opção (Cabrera, 2010, n.p.).

A filosofia insurgente combate a destinação que a tradição acadêmica brasileira criou: a produção de grandes comentadores. No contexto político, econômico, ambiental e cultural em que vivemos em relação ao mundo, acreditamos que não podemos nos dar ao luxo de pensar tautologias filosóficas diletantes. Insurgir é nossa única forma de reexistir, não mais como subespécie ou sub-raça (na perspectiva do colonizador), mas como construtores de nossas próprias ideias e de nossa própria história.

5.4 A colonialidade do ensino da filosofia no Brasil

Nesta subseção, demonstraremos de maneira factual a colonialidade da filosofia ensinada na educação brasileira, através da pesquisa de Jesus (2021), mas também mostraremos que é possível ensinar outras filosofias. Rodrigo Marcos Jesus, professor de Filosofia da Universidade Federal do Mato Grosso, em sua tese de doutorado intitulada “Ensino de Filosofia: colonialidade e eurocentrismo”, mapeia os filósofos escolhidos e ensinados tanto nos currículos das principais universidades brasileiras (PUC-Rio, UFBA, UFMG, UFRGS, UFRJ, UFSC, UNICAMP, UNIFRA e USP, por serem os cursos mais antigos do Brasil e por serem os mais bem ranqueados em avaliações externas), quanto nos livros didáticos mais escolhidos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em 2012, 2015 e 2018 (Iniciação à Filosofia, de Marilena Chaui; Filosofando: introdução à filosofia, de Maria Lúcia Aranha e Maria Helena Martins; e Fundamentos de Filosofia, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes) e também nos documentos oficiais que norteiam o ensino de filosofia no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Filosofia de 2006 (Jesus, 2021).

O recorte histórico de Jesus (2021) é do período moderno e contemporâneo da filosofia. Contudo, sua pesquisa parece ser suficiente para evidenciar o caráter eurocêntrico da filosofia ensinada tanto na educação básica quanto nas universidades brasileiras.

Figura 1 - Mapa-múndi da Filosofia Moderna.



Fonte: Adaptado de Jesus (2021).

Tabela 1 - Principais filósofos da modernidade segundo currículos, orientações e livros didático.

<i>Alemanha</i>	Fichte, Hegel, Kant, Leibniz, Schelling.
<i>França</i>	Bodin, D'Alambert, Descartes, Diderot, La Boétie, Montaigne, Montesquieu, Pascal, Rousseau, Tocqueville, Voltaire.
<i>Grã-Bretanha</i>	Bacon, Bentham, Berkeley, Hobbes, Hume, Hutcheson, Locke, J. S. Mill, More, Newton.
<i>Holanda</i>	Erasmus, Espinosa.
<i>Itália</i>	Beccaria, G. Bruno, Galileu, Maquiavel, Pico della Mirandola.

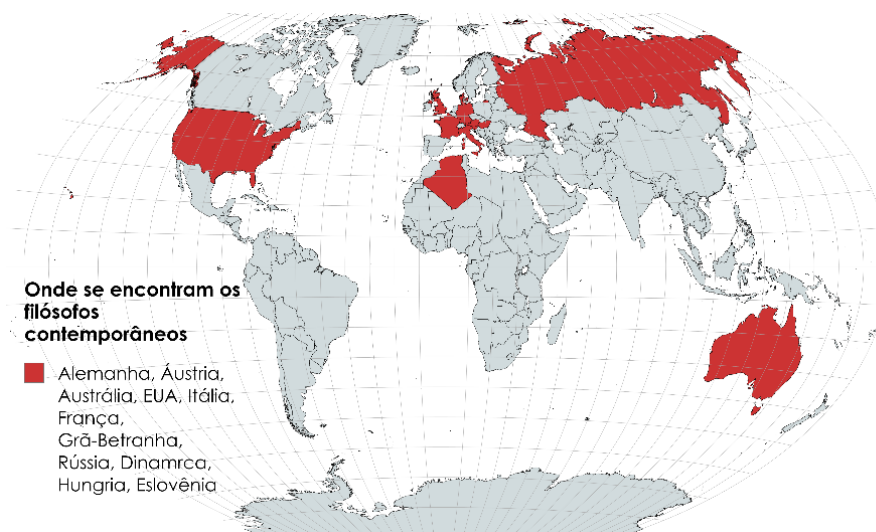
Fonte: Jesus (2021).

Quadro 1 - Temas e correntes da Filosofia Moderna.

- Racionalismo, empirismo, ceticismo e criticismo Romantismo
- Idealismo alemão (transcendental e absoluto) Republicanismo, Contratualismo, Liberalismo
- Éticas deontológica (matriz kantiana) e consequencialista (utilitarismo) Revolução científica
- Renascimento Iluminismo
- Liberdade, direito e política

Fonte: Jesus (2021).

Figura 2 - Mapa-múndi da Filosofia Contemporânea.



Fonte: Adaptado de Jesus (2021).

O mapa e as listas apresentadas aqui, dizem respeito à localização geográfica dos filósofos modernos, desde o Renascimento. Notamos que a filosofia é exclusivamente europeia, mas que não abrangia todo o continente. A produção filosófica diz respeito a apenas uma parte da Europa também. A “geofilosofia” está praticamente toda concentrada na parte central e setentrional do continente europeu, excluindo por exemplo a Península Ibérica, por exemplo. Na filosofia contemporânea há uma pequena variação dessa dinâmica geopolítica da filosofia.

Tabela 2 - Principais filósofos da contemporaneidade segundo currículos, orientações e livros didáticos.

<i>Alemanha</i>	Adorno, Arendt, Benjamin, Carnap, Cassirer, Engels, Feuerbach, Frege, Freud, Gadamer, Habermas, Heidegger, Horkheimer, Husserl, Jonas, Kohlberg, Marcuse, Marx, Nietzsche, Schopenhauer
<i>Austrália</i>	Singer
<i>Áustria</i>	Kelsen, Popper, Wittgenstein
<i>Estados Unidos</i>	Dewey, Dworkin, James, Kuhn, Peirce, Quine, Rawls, Rorty
<i>França</i>	Althusser, Beauvoir, Bergson, Camus, Comte, Comte-Sponville, Deleuze, Derrida, Foucault, Guattari, Lefort, Lévi-Strauss, Lévinas, Lévy, Lyotard, Lypovetsky, Merleau-Ponty, Rancière, Ricoeur, Sartre
<i>Grã-Bretanha</i>	Austin, Moore, Russell
<i>Itália</i>	Agamben, Bobbio, Gramsci
<i>Dinamarca</i>	Kierkegaard
<i>Hungria</i>	Lukács
<i>Eslovênia</i>	Zizek

Fonte: Jesus (2021).

Quadro 2 - Filosofia Contemporânea: escolas e correntes; temas e conceitos.

<p><i>Escolas e Correntes</i></p> <p>Grupo 1: Filosofia analítica. Círculo de Viena. Positivismo lógico. Pragmatismo. Utilitarismo.</p> <p>Grupo 2: Anarquismo. Marxismo. Hermenêutica. Fenomenologia. Existencialismo. Escola de Frankfurt. Estruturalismo. Pós-estruturalismo. Pós-modernismo.</p>
<p><i>Temas e Conceitos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado e sociedade civil. Revolução. Socialismo. Liberalismo. Democracia. Ditadura. Autoritarismo. Totalitarismo. Neoliberalismo. Ideologia. Micropoder. Sociedade disciplinar. Sociedade de controle. • Natureza e Cultura. Trabalho. Linguagem. Indústria cultural e Cultura de massa. Ciência e tecnologia. • Fundamentos da ética. Consciência Moral. Dever. Liberdade. Felicidade. Autenticidade. Ação Comunicativa. Direitos humanos. Teorias da justiça. Bioética. • Problema da subjetividade. Inconsciente. Intencionalidade. Fim da filosofia. Pós-modernidade. Crítica ao fundacionismo.

Fonte: Jesus (2021).

No contexto da filosofia contemporânea, Jesus (2021) explica que muitos filósofos migraram de seus países de origem em função de guerras, perseguições políticas e oportunidade de trabalho. É o caso de Lévinas que nasceu na Lituânia, mas se tornou cidadão francês; Popper e Wittgenstein que nasceram na Áustria, mas foram naturalizados britânicos e Marcuse e Hannah Arendt que saíram da Alemanha e se tornaram cidadãos norte-americanos. Apesar de aparecerem Estados Unidos e Austrália no circuito de produção da filosofia tem pouca variação em relação a Filosofia moderna.

Duas observações são fundamentais na pesquisa feita por Jesus (2021). A primeira é a ausência das Filosofias Africanas, Latino-Americanas e Asiáticas nos currículos de Filosofia desde a educação básica até a educação superior (salvo raríssimas exceções). A segunda é a ausência de filósofas nesses currículos (somente Hannah Arendt e Simone de Beauvoir). Quais as consequências dessas ausências epistemológicas? O que está sendo silenciado?

A Filósofa brasileira Sueli Carneiro mostra que a escolha monolítica da filosofia europeia como a filosofia universal tem como consequência o epistemicídio, ou seja, a anulação ou o apagamento das filosofias e outros saberes de povos subjugados pela colonização europeia.

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

A epistemologia, em linhas gerais, investiga as condições de possibilidade do conhecimento pelo sujeito cognoscente. O epistemicídio ou racismo epistêmico, segundo Sueli Carneiro (2005) diz respeito ao extermínio da possibilidade de produção do conhecimento por parte dos múltiplos sujeitos cujo fenótipo e geografia não coincidem com o padrão hegemônico. Na geografia do conhecimento, negros e indígenas continuam sendo identificados com a irracionalidade bélica do Estado de Natureza de Hobbes (2003).

Ao invés de somente discutir as teses e antíteses da história da filosofia ocidental, parece-nos fundamental, nesse momento, produzir e trazer à tona as filosofias insurgentes, filosofias de resistência e de combate às múltiplas formas de violência da colonialidade. Acreditamos que pesquisar, fazer e ensinar filosofia em um país que foi colonizado violentamente pelos Europeus implica em reconhecer a humanidade dos desumanizados pelo processo de escravização, em ecoar as vozes silenciadas pela catequese religiosa e filosófica tradicional, em criar ou fazer emergir filosofias a partir de nossa cultura.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O objetivo dessa seção é apresentar caminhos para ensinar e aprender filosofia de maneira não ocidentocêntrica. A maneira como tradicionalmente a filosofia é ensinada na educação básica e no ensino superior no Brasil tem sido marcada pela difusão majoritária de pensadores europeus e americanos. Com essa postura, o ensino de filosofia contribui para o silenciamento e apagamento das filosofias produzidas no Sul global. Há muitas filósofas e filósofos em África, na América Latina, por exemplo, que desconhecemos.

6.1 Ensino-aprendizagem insurgente

Nesta seção apresentaremos possibilidades de ensino de filosofia, a partir de perspectivas dialógicas e insurgentes.

O que garante que a filosofia não será para nossos jovens somente mais uma disciplina entediante, maçante e mantenedora das imposições e violências (pressão para passar no vestibular, mero meio para conquistar um diploma, adequação ao *modus operandi* escolar e social) característicos da educação em contexto de consumo e exploração capitalista? Independente da concepção de filosofia que o(a) docente de filosofia tenha ou do conteúdo que esteja sendo ensinado-aprendido, com um modo de ensinar filosofia for livresco e enciclopédico o estudante, ao nosso ver, compreenderá a filosofia apenas como mais um componente curricular desgastante. Ao nosso ver é fundamental apresentar aos estudantes outras filosofias, outras epistemologias, mas, ao mesmo tempo é necessário pensar formas de ensinar filosofia mais inclusiva, participativa que estimule o estudante a refletir de maneira propositiva, crítica, insurgente.

Uma das razões que podem expropriar das aulas de filosofia a possibilidade de colocar o pensamento em movimento filosófico é o de tratar a filosofia como produto, ou seja, como conhecimento acabado, ou um conjunto de conceitos, ideias e filósofos que o (a) estudante deve compreender e inculcar necessariamente. J. Brauner e Hobert W. Burns (1969) alertam que o conteúdo filosófico tradicional é o final de um processo. E o que é o processo de produção de filosofia? Esse processo implica em espanto, questionamento, debate, investigação até a construção de conceito. O processo é o ato de filosofar.

Uma das maneiras que representa a maneira de conceber a filosofia como produto é reduzir as aulas de filosofia ao ensino da história da filosofia (geralmente a história ocidental da filosofia). Concordamos com Palácios (1997) que não é necessário aprender cronologicamente toda a história da filosofia para aprender a filosofar. “Esperar ler todos os

filósofos, cronologicamente ou não, tende mais a impedir do que a estimular o trabalho filosófico” (Palácios, 1997, p. 29).

O desafio de ensinar filosofia é criar as condições para que o problema filosófico seja vivenciado pelo estudante. Como explica Boavista

Se o professor consegue que os alunos vivenciem os problemas, os sintam, os sofram até a necessidade de pensar com paixão sobre eles e estudarem com entusiasmo os autores que os estudaram, os problemas existem. Se isto não for conseguido, ou seja, se a componente pedagógica não funcionar, os problemas não existirão. Poderão ser nomeados, catalogados, até explicados, mas não existirão como problemas filosóficos, porque não existem na sua realidade problemática. Não existindo como problemas reais e vívidos servirão, quando muito, para alimentar prosápias culturais, mas não terão grande valor educativo (Boavida 2010, p. 29).

A experiência nos mostra como os estudantes se entusiasмам e se apaixonam por temas e problemas filosóficos que os desafiam, que não se apresentam como respostas prontas e acabadas. Apresentar a filosofia a partir de problemas filosóficos é uma alternativa para envolver o estudante nas aulas e tornar a aprendizagem filosófica significativa, o que é da natureza da própria filosofia. Aliás, na própria etimologia da palavra, filosofia não significa obrigação de conhecer, conhecimento erudito. Filosofia significa amor (*philo*) à sabedoria (*sophia*), ou seja, trata-se de um movimento desejante em busca do saber, da sabedoria. Compreendemos, então que apenas o ensino de conteúdos filosóficos historicamente construídos é uma atitude antifilosófica, na medida que não desperta nos estudantes o desejo, a paixão por saber, pela sabedoria.

Boavida (2010) argumenta que o modo tradicional de ensinar filosofia é sustentado por uma pedagogia clássica de leitura e comentário de filósofos e, mesmo que em uma aula e outra o professor apresente ideias mais ou menos criativas, o *modus operandi* da aula continua expressando uma maneira de ensinar que desconsidera a participação do estudante. Ou seja, “não é alterada de modo significativo a estrutura clássica da relação pedagógica, a posição/função de professor e dos alunos na referida relação [...]” (Boavida, 2010, p. 40.).

Reiteremos que

[...] nossas experiências de praticantes nos levam a dizer que a didática da filosofia, que diz respeito à filosofia como disciplina escolar, e com matéria ensinada no secundário e no técnico, não é inteiramente redutível à filosofia como atividade pesquisa universitária, patrimônio cultural ou pensamento pensante, e não pode ser simplesmente daí deduzida, porque, simplesmente, todo ensino é sempre um ‘ensino para...’, para uma pessoa historicamente, socialmente, culturalmente situada. Para atingir esses objetivos, deve-se levar em consideração esta realidade de quem está passando por este ensino (Tozzi *et al.*, 1992, p. 16).

Tozzi *et al* (1992), *apud* Souza Filho (2022), traz um elemento fundamental. O ensino é sempre contextual. Quem ensina, ensina para alguém. Em contexto de ensino de massa, há uma diversidade histórica, social e cultural de jovens e adolescentes chegando na escola. O estudante que chega na escola não possui a cultura livresca, elitizada que alguns estudantes de famílias privilegiadas provavelmente tinham em contexto em que a educação não era um bem público e universal. Para aproximarmos o ensino de filosofia (e do filosofar) da vida dessa juventude plural o caminho é colocar a filosofia em diálogo com as demandas que a afeta. O que esses jovens trazem como bagagem cultural? O que sonham? Quais desafios enfrentam? Assim como não há uma juventude universal, essencialmente definida, não há também um único tipo de filosofia e nem mesmo uma única maneira de ensinar filosofia. O planejamento da professora e do professor de filosofia deve ser pensado levando em consideração essa pluriversalidade filosófica e juvenil. Cada contexto histórico-social da juventude, pedirá conteúdos e formas de ensinar filosofia específicos, contextualizados. Não há receita pronta, universal. O que nos parece ser óbvio é que tentar depositar na cabeça das juventudes uma quantidade de filósofos clássicos (ou mesmo decoloniais ou insurgentes), como costumeiramente acontece no ensino superior, é aumentar a chance do insucesso da filosofia na educação básica. Sabemos que “quando o universal passa a substituir as demandas locais, a filosofia cai em uma abstração exacerbada, distanciando o pensamento da vida, e acaba por não ter condições de olhar para os problemas que a afetam” (Gelamo; Garcia; Rodrigues, 2022, p. 426). Conforme falamos na seção anterior o ideal de uma filosofia universal, acima do bem e do mal, sem a mácula da história é uma maneira de impor a perspectiva colonizadora a diferentes povos e eliminar as diferenças culturais. No contexto da escola concordamos com Libâneo (2001) que não existe o aluno universal. Cada estudante faz parte de um grupo social determinado e isso interferirá em modos de aprendizagem, valores e motivações diferentes. Nas palavras do autor “a subjetividade e a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem” (Libâneo, 2011, p. 3).

Podem favorecer um melhor processo de ensino-aprendizagem de filosofia os seguintes princípios didáticos-metodológicos.

- a) Aprendizagem significativa: criar condições epistemológicas e procedimentais para fazer a filosofia se aproximar das demandas dos estudantes ou mesmo para que os estudantes pensem filosoficamente suas próprias questões (Rodrigo, 2014, p.57).
- b) Promover o ensino de atitude filosófica: ensinar o estudante a compreender pressupostos, reconstruir argumentos, confrontar teses filosóficas, emitir juízo próprio, desenvolver atitude de tolerância, e discutir ideias filosóficas (Obiols, 2002, p. 106).

- c) Demonstrar o caráter interdisciplinar da filosofia: mostrar a relação que a filosofia tem com outros saberes. “se a Filosofia em sua origem é o saber-mãe a partir do qual se iniciam todos os demais, hoje ela também não pode desenvolver-se a margem das distintas ciências, sob pena de ser convertida em um conjunto de puras e abstratas elocubrações vazias” (Cartolona, 1985, p. 13).
- d) Descolonizar o ensino de filosofia: deixar claros aos estudantes o local de enunciação do pensamento filosófico hegemônico evitando com que o ensino de filosofia promova “uma colonização epistêmica” sobre eles (Severino; Tavares, 2020, p. 101).

Diante desses pressupostos didáticos metodológicos, é possível pensar em três propostas pedagógicas para o ensino de filosofia que apontam para a insurgência e a pluriversalidade.

- a) Filosofia como “corrupção da juventude”: Badiou retoma Sócrates para conceber a filosofia como uma ação e não como um conjunto de conhecimentos historicamente construído. E o que significa corromper os jovens? “Corromper é dar aos jovens alguns meios para mudar suas mentes a respeito de todas as normas sociais; corromper é substituir a imitação pela discussão e crítica racional, inclusive, se a questão é uma questão de princípios, substituir a obediência pela revolta” (Badiou, 2008, p. 2). Reconhecemos pertinência nessa proposta pedagógica por compreender a filosofia como instrumento de transformação da vida de quem filosofa e da realidade sociocultural do sujeito que pratica filosofia.
- b) Filosofar como repetição criativa: Cerletti (2015) defende, na mesma perspectiva de Badiou (2008) que filosofar envolve pensar em temas e problemas filosóficos de alguma natureza. Esse sujeito começa a pensar sobre eles e produz algo novo, inesperado, contingente. Trata-se de uma “intervenção criativa do participante” (Cerletti, 2015, p.17) Essa atitude singular do pensamento deste sujeito não consegue ser prevista pelo (a) docente em sala de aula, contudo é possível estabelecer uma relação dialógica com o estudante de maneira que se crie circunstâncias para experiências dessa natureza.
- c) Oficina de conceitos: Gallo (2014) apresenta a proposta de que a aula de filosofia no ensino médio seja constituída como uma oficina de conceitos, na qual “[...] os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam *experiências e experimentações* com os conceitos” (Gallo, 2014, p. 57). Segundo ele “dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como atividade, como um processo, e não como um produto” (Gallo, 2014, p. 57). Os conceitos serão criados a partir das demandas socioculturais dos estudantes e poderão ser recriados, retomados, reavaliados e renovado pelos estudantes. Para a efetivação de tal prática Gallo apresenta quatro

etapas: uma etapa de *sensibilização*; uma etapa de *problematização*; uma etapa de *investigação*; e, finalmente, uma etapa de *conceituação* (etapa propriamente de criação ou recriação de conceito) (Gallo, 2014, p. 95). Gallo também propõe esse método de modo regressivo, ou seja, “a partir de um conceito ou conjunto de conceitos criados por um filósofo, regredir ao problema ou problemas que o levou (aram) a criá-lo” (Gallo, 2014, p. 107). Dessa forma colocaríamos o estudante em contato com as condições de questionamento, perplexidade e maravilhamento que fizeram determinado conceito ser criado.

- d) Problematizar, conceituar, argumentar: A autora Rodrigo (2014, p.55) afirmou a importância de não separar forma e conteúdo em filosofia. Segundo ela, o ensino por competências e habilidades não prescinde o ensino dos conteúdos filosóficos. O ensino de filosófico não deve ser conteudista, baseado na repetição e memorização. Por outro lado, não se ensina filosofia discorrendo sobre habilidade e competência de maneira genérica (como inclusive ocorre com as habilidades da BNCC (2018)). O triângulo didático problematizar, conceituar e argumentar deve partir do conteúdo propriamente filosófico para se efetivarem em habilidades e competências no estudante.

Nessa seção apontamos caminhos para o ensino de filosofia a partir de autores que se debruçaram em pensar formas de ensinar filosofia. Concordamos com Aspis e Galo que “[...] o ensino de filosofia precisa ser ativo, precisa ser processo, precisa estar para além da mera reprodução e assimilação do que pensaram os filósofos ao longo da história; por outro lado, lembrando Hegel, não é possível exercitar o ato de filosofar sem o recurso àquilo que foi historicamente produzido” (Aspis; Galo 2009, p. 55). Contudo, é preciso abrir um parêntese importante. Tanto na educação quanto na filosofia não existe uma fórmula milagrosa que resolva todos os percalços do processo de ensino-aprendizagem. Reconhecemos que a filosofia enquanto componente curricular é parte de uma estrutura educacional que carece de muitos investimentos, valorização docente, plano de carreira e o insucesso do ensino de filosofia não deve recair na “falta de didática” ou na colonialidade epistêmica do professor. Também reconhecemos as condições sociais e econômicas que nossos estudantes e professores estão envolvidos. Para muitos sujeitos, filosofar é um luxo que muitos não desfrutam em função das urgentes necessidades e demandas da vida (econômica, social, cultural...).

Ainda assim nossa pesquisa pretende abrir frestas no guarda-chuva das pedagogias e currículos ordinários para deixar que chegue até nossos estudantes e professores algum caos filosófico e pedagógico revigorantes.

6.2 Catálogo de filosofias marginalizadas

Selecionar filósofas e filósofos insurgentes é uma tarefa muito difícil, A dificuldade não é a de reconhecê-los (as), mas antes de conhecer todos eles (as). A formação filosófica no Brasil tanto na educação básica quanto no ensino superior é marcada pela filosofia ocidental. Logo, o letramento de filosofias insurgente exige tempo e acuidade na análise. Além da tradição escrita existem as filosofias não escritas, como as de povos ameríndios. Ainda assim, de forma bastante introdutória apresentaremos nomes de filósofas e filósofos que romperam com a bússola epistemológica do Norte. Esses (as) filósofos não buscaram um norte, buscaram um sul para fazerem filosofia. Sulearam.

Catalogaremos, neste momento, filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil no intuito de alargar as possibilidades de ensino de filosofia.

Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Continua)



Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Continuação)



Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Continuação)



Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Continuação)

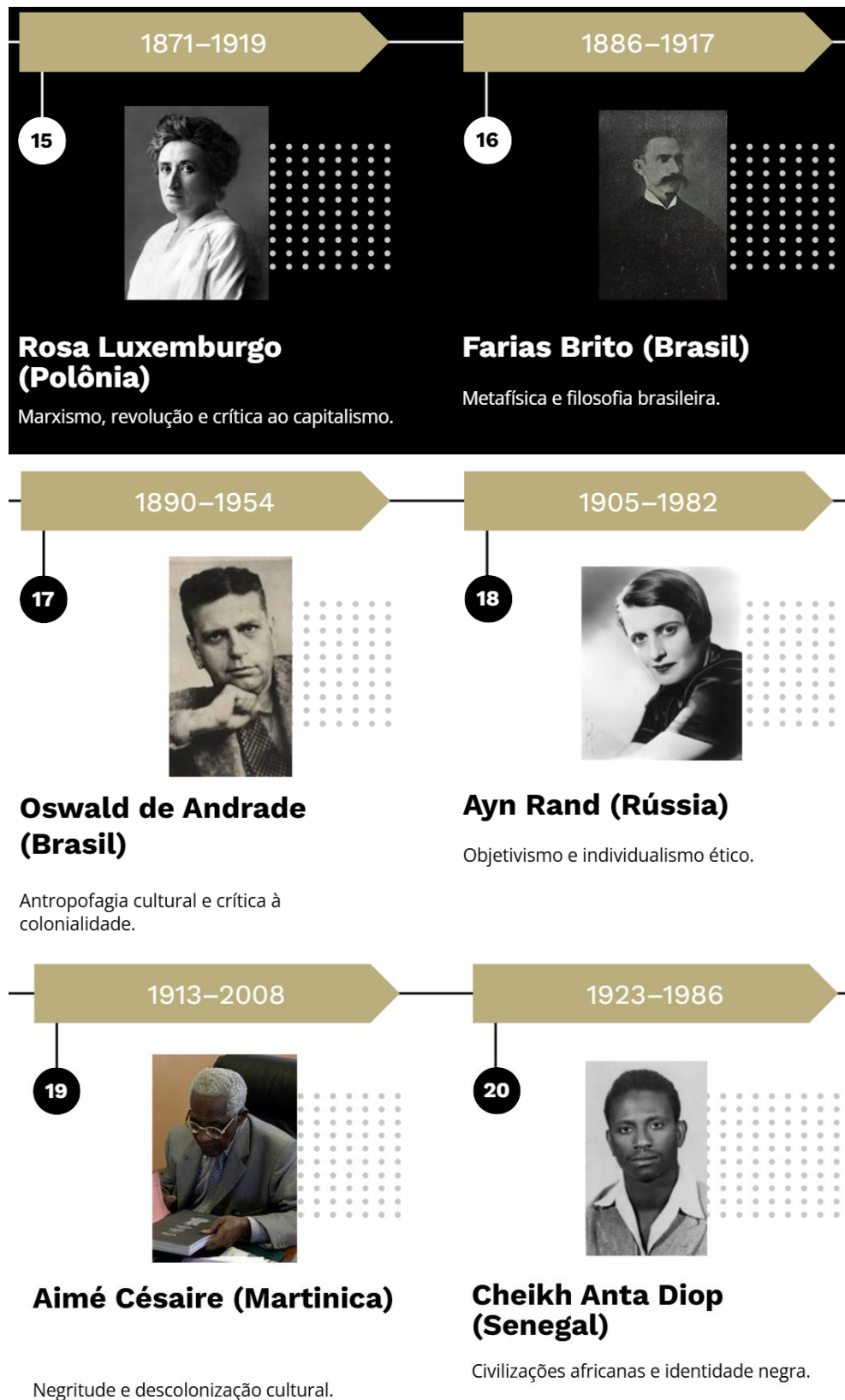


Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Continuação)

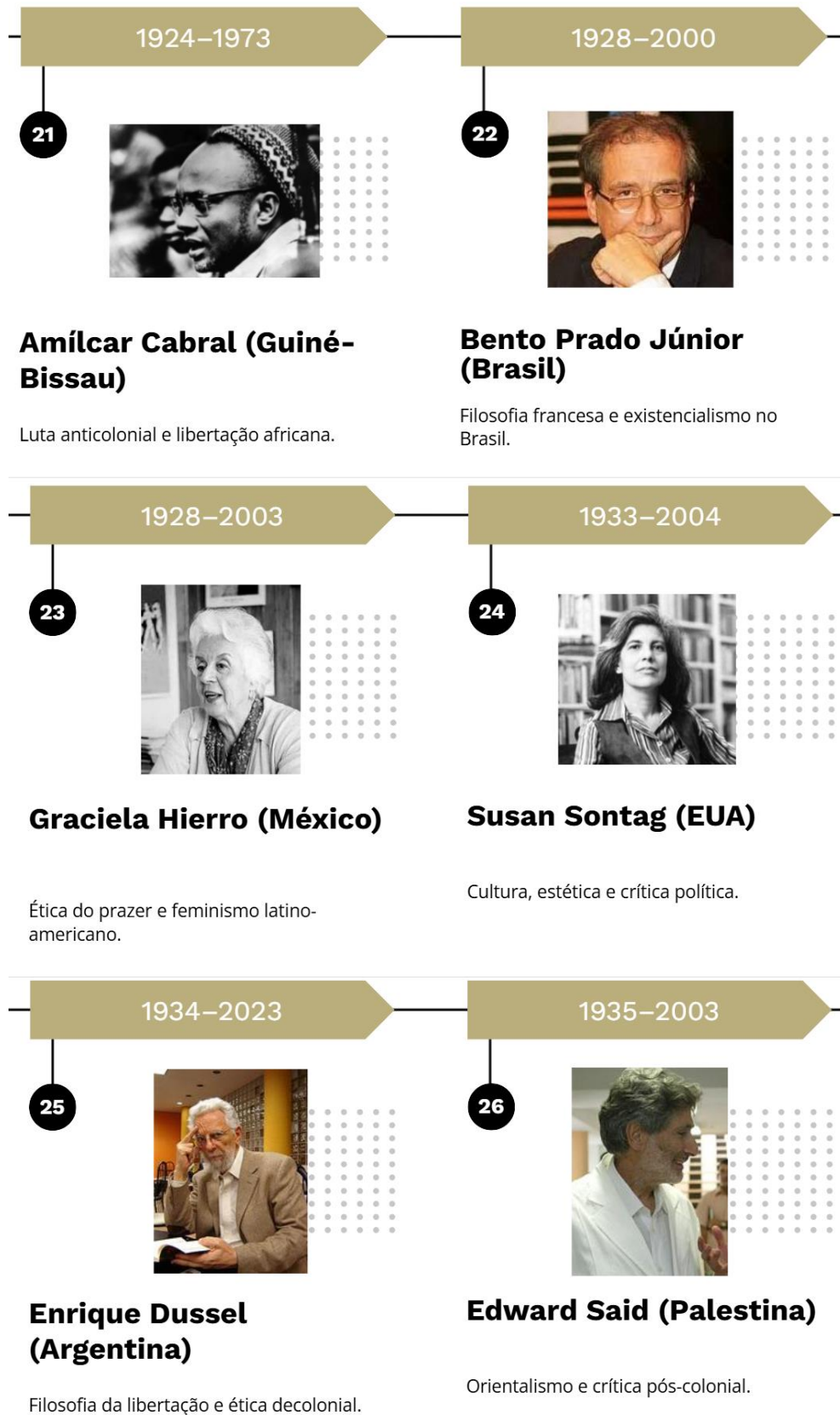


Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Continuação)



Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Continuação)

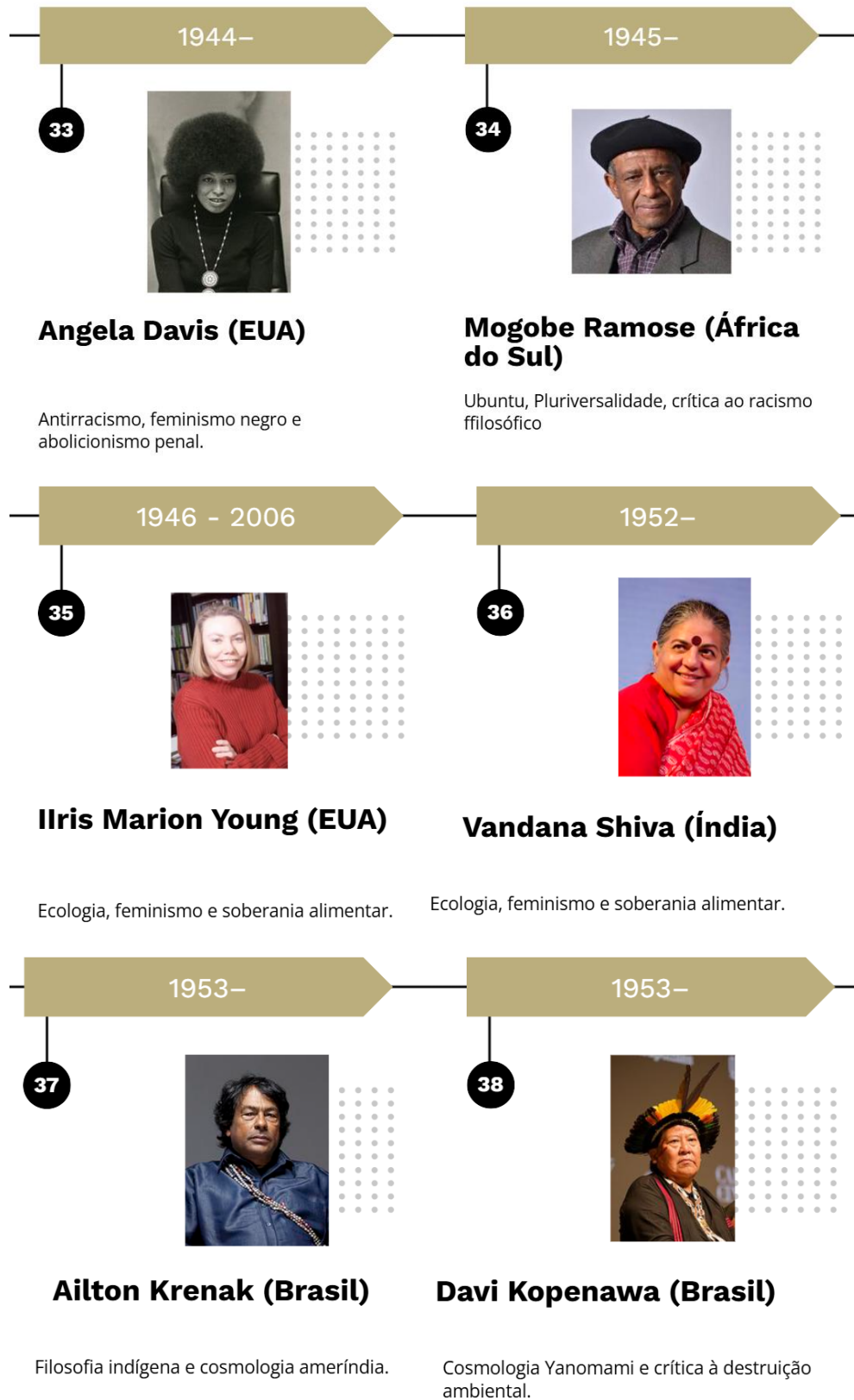


Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Continuação)

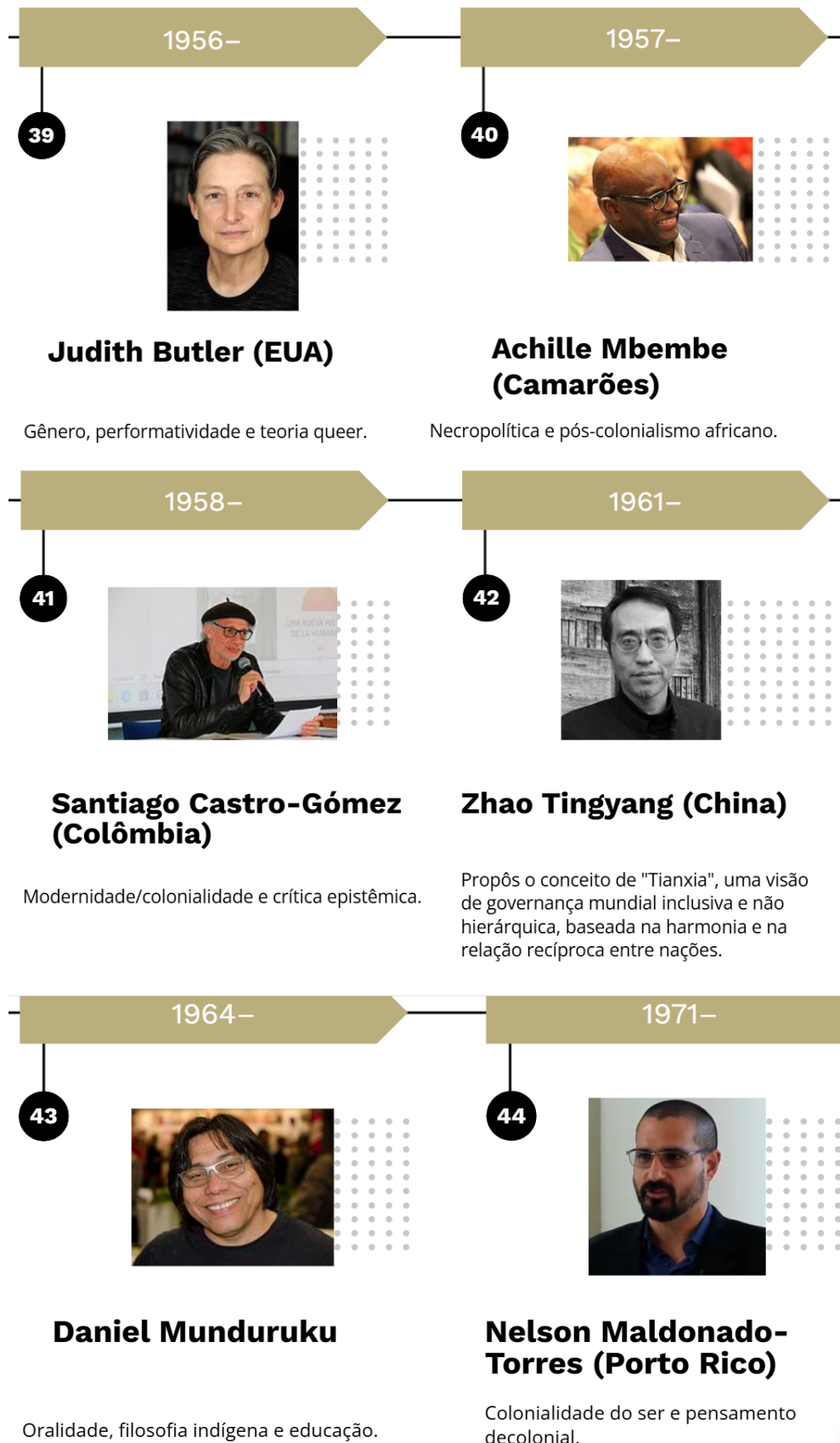


Figura 3 - Linha do tempo de filósofos e filósofas ocultados pela historiografia canônica da filosofia no Brasil.

(Conclusão)

A lista de filósofos e filósofas apresentada é apenas uma amostra dos diversos e diferentes sujeitos que produzem filosofia. Eles (e elas) estão distribuídos por todo o globo terrestre, ao contrário do que pretende fazer parecer a geopistemologia canônica.

Existem muitas filósofas e muitos filósofos que produziram e produzem filosofia na América Latina, no continente africano, na Ásia e em outros territórios marginalizados pela epistemologia ocidental, que não foram inseridos no levantamento realizado aqui.

Este trabalho, além de se oferecer como guia de consulta de filósofas(os) insurgentes, é também a demonstração de que a filosofia nasce, cresce e floresce em todos os lugares, pois, em todos os lugares, sempre existiu e existirá alguém que se propõe a pensar, de modo crítico-reflexivo, o mundo que o cerca.

Fonte: Do autor (2025).

6.2.1 Filosofias pós-coloniais

Edward Said (1935-2003) - Jerusalém, Palestina.

Edward Said foi um filósofo, crítico literário e teórico cultural palestino-americano, foi conhecido por compreender como o colonialismo moldaram as relações de poder entre ocidente e oriente. “Orientalismo” (1978) é sua obra mais conhecida em que ele expõe como o ocidente criou uma imagem de que oriente (Ásia, Norte da África e Oriente Médio) é exótico, inferior e em risco constante de ser subjugado. Ele também lutou em defesa do povo palestino e mostrou como a dominação colonial do ocidente sobre o oriente é cultural.

Gayatri Chakravorty Spivak (1942-Presente) - Índia

Spivak é uma filósofa que ficou conhecida com a publicação da obra “Pode o subalterno falar? (1988)”. Ela critica os teóricos que reduzem os subalternos a mera representação conceitual. Na prática os subalternos continuam silenciados por aqueles que dizem defendê-los. “Dar voz” aos subalternos é não falar “por eles”, mas deixar com que eles se manifestem.

Aimé Césaire (1913-2008) - Martinica

Aimé Césaire foi um filósofo e político (foi Deputado da Assembleia Francesa e Prefeito Fort-de-France, capital da Martinica) que lutou contra o colonialismo. Buscou afirmar o valor da identidade negra e a descolonizar a mente e culturas das populações africanas e afrodescendentes. A sua principal obra “Discurso sobre o Colonialismo” (1950) demonstra que o colonialismo desumaniza o colonizado e o colonizador. A violência retira a humanidade de quem a pratica, logo a colonização é um desastre humanitário, um regresso civilizatório.

Frantz Fanon (1925-1961) - Martinica

Fanon é, sem dúvida, um dos principais filósofos africanos de todos os tempos. Filósofo, psiquiatra, escritor e militante anticolonialista de Martinica, sua produção intelectual versou sobre a psicologia do colonialismo, o pós-colonialismo e a luta revolucionária. Como Aimé Césaire, ele critica o processo de desumanização que a colonização causou no povo africano e afirmou a identidade racial como elemento fundamental de desalienação do povo negro. O homem negro quer ser branco por ter auto ódio. Essa psicologia do racismo é muito bem retrata na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* de 1952. Na obra “Condenados da terra” ele considera a violência revolucionária como meio legítimo e necessário para libertação dos povos colonizados.

Achille Mbembe (1957-Presente) - Camarões

Achille Mbembe é um filósofo e historiador camaronês fundamental para pensarmos a complexa relação de poder presente na dinâmica política das sociedades contemporâneas. Achille Mbembe acredita que a *governamentalidade* é a nova face do colonialismo. A segregação e exploração econômica das grandes potências sobre os países em desenvolvimento coloca milhões de pessoas em situação de vulnerabilidade social, miséria, fome, doenças. Nesse sentido está nas mãos de quem tem o controle da economia e dos governos a vida e a morte de grande parte das pessoas. Achille Mbembe chama esse poder de *necropolítica*, conceito fundamental de sua filosofia. Mbembe também contribui para os estudos filosóficos de identidade, cultura, raça e poder.

Mogobe Ramose (1948 – presente) – África do Sul

Mogobe Ramose se destacou na filosofia por pensar de maneira decolonial a filosofia a partir da África. A partir do paradigma ética e ontológica ubuntu, Ramose demonstrou a interdependência entre seres humanos: eu sou porque nós somos”. Na perspectiva de Ramose, tanto o apartheid quanto o colonialismo, além de dominar politicamente os povos africanos,

também impuseram uma maneira de pensar eurocêntrica que esvaziou a dignidade humana e as filosofias africanas. Em suma, Ramose pensa a filosofia a partir das raízes africanas.

6.2.2 Filosofias decoloniais

Enquanto a filosofia pós-colonial utiliza pensadores como Karl Marx ou mesmo Michel Foucault para fazer a crítica ao colonialismo, os pensadores decoloniais entendem que é necessária uma libertação epistemológica de todas as referências do Norte global, mesmo às referências mais críticas à racionalidade ocidental. Há, neste movimento, o reconhecimento que o fim histórico da colonização formal não finda as formas de colonialidade do saber, do ser ou do poder. A colonialidade é a permanência das estruturas simbólicas e de dominação, injustiças e violências em nosso meio. Para enfrentar a colonialidade alguns pensadores, incluindo filósofos se debruçaram a pensar a partir de epistemologias do sul, mais especificamente da América Latina e do Caribe, região que não tinha representação intelectual nos estudos pós-coloniais.

Henrique Dussel (1934-2023) - Argentina

Dussel compõe o grupo dos filósofos que faz filosofia a partir do ponto de vista dos oprimidos e marginalizados. Ele foi um dos principais representantes da Filosofia da Libertação, movimento político-revolucionário que emergiu na América Latina nas décadas de 1950 e 1960. Os temas centrais da filosofia de Dussel são: libertação, justiça social, descolonização, ética crítica ao eurocentrismo e a estrutura exploratória do capitalismo sobre o mundo. Para ele não há libertação individual sem libertação coletiva, por isso é necessária uma transformação radical do sistema de opressão e injustiça que o colonialismo legou aos povos subalternizados. Não se trata de emancipação, expressão do vocabulário colonial, trata-se de libertação que se pode ser alcançada por meio da ruptura com os padrões epistemológicos, políticos e econômicos do colonizador. Para Dussel a filosofia não pode se restringir a mera especulação abstrata ela tem que ser capaz de ouvir e dar voz aos oprimidos.

Santiago Castro-Gómez (1958-Presente) - Colômbia

Castro-Gómez é um filósofo ainda em atividade que compõe o grupo de filósofos decoloniais que demonstra em suas obras a permanência das estruturas de poder que

permanecem em nosso ser e pensar. Ele propõe uma ruptura epistemológica com os traços de colonialidade que estão presentes na América Latina, especialmente na maneira predatória e perdulária do modo de vida imposto pelo neoliberalismo. Sua obra mais conhecida é a “A invenção do outro: a modernidade e os discursos coloniais de 1996 mostrando que o projeto da modernidade não é universal, posto que a viabilização desse projeto requer a exclusão do “outro”, dos povos colonizados.

Nelson Maldonado-Torres (1971-Presente) - Porto Rico

Nelson Maldonado Torres é um filósofo que compõe o coletivo político, intelectual e multidisciplinar denominado Modernidade/Colonialidade, luta contra o processo de colonialidade sobre o povo Latino-Americano. O conceito de decolonialidade, em especial, foi aprofundado por ele. Segundo Nelson, o fim do período histórico de colonização formal não significa o fim da colonialidade que é exatamente a permanência das formas de saber, ser e poder construídos no período colonial. Na colonialidade do poder permanece as estruturas de subordinação e exclusão construídas do período colonial. A colonialidade do ser expressa como a identidade do colonizado foi forjada baseada na inferiorização, de tal forma que ele não consegue se ver como capaz de ser outra coisa a não ser servo de forças que representam o poder colonial.

Walter D. Mignolo (1941-Presente) - Argentina

Walter D. Mignolo também compõe o coletivo Modernidade/Colonialidade e sua contribuição filosófica foi fundamental para combater a colonialidade. Destaca-se na sua filosofia a sua crítica à modernidade, que segundo ele, tem como lado sombrio a colonialidade. Enquanto para os europeus a modernidade foi o advento da ciência, da criação dos direitos universais e dos Estados Nacionais, ao mesmo tempo, nas Américas estava acontecendo uma violenta colonização. Nossas riquezas estavam sendo assaltadas e os nossos povos tradicionais estavam sendo dizimados. Essa crítica é feita principalmente na obra “The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization” de 1995. Mignolo defende uma ruptura com a epistemologia eurocêntrica e a construção de uma sociedade mais justa sem a imposição de um jeito de ser, de poder e de conhecer colonial. Para ele a colonialidade do saber diz respeito a maneira como o conhecimento produzido pela modernidade ocidental é reconhecido como universal, colocando a margem as epistemologias outras, não ocidentais.

6.2.3 Filosofias brasileiras

Manuel da Nóbrega (1517-1570) - Portugal/Brasil

Filósofo e missionário jesuíta que teve o papel de evangelizar os indígenas no processo de colonização. Manuel de Nóbrega, diferente do que se praticava costumeiramente no Brasil no período colonial, optou por uma evangelização pacífica e respeitosa em relação aos nativos. Sua postura filosófica e teológica em relação aos indígenas era de interação e conhecimento mútuo. Sua tentativa foi a de conciliar valores cristãos com uma visão humanitária em relação aos povos indígenas. Contudo, mesmo utilizando uma estratégia humanitária ele estava cumprindo a agenda colonizadora europeia de universalização da religião do colonizador.

Gonçalves de Magalhães (1811–1882)

Gonçalves de Magalhães foi filósofo, poeta e escritor que contribuiu na construção de uma identidade nacional a partir da cultura nacional e estabelecendo diálogo entre a cultura europeia e as características locais. Foi pioneiro do nacionalismo romântico no Brasil. Valoriza as características brasileiras como a fauna a flora e os povos tradicionais (indígenas). Para ele, os indígenas representavam resistência e autenticidade, e por isso simbolizavam a identidade do nosso país. No plano da política defendeu a democracia e a unificação nacional. À sua maneira, Gonçalves Dias criticou o colonialismo e a herança colonial.

Tobias Barreto (1839-1889)

Tobias Barreto foi filósofo, jurista e poeta brasileiro. Ele foi influenciado pelo romantismo e desenvolveu uma filosofia aliada as questões políticas e sociais de seu tempo. Atuou no movimento nacionalista e criticou a filosofia estrangeira. Sua filosofia expressou uma busca por um pensamento que dialogasse com a cultura brasileira. Sua perspectiva filosófica era de cunho pragmático e empírico. Ele defendia uma filosofia que tivesse aplicabilidade para as demandas concretas da vida. Criticou o idealismo de Hegel e o Positivismo de Kant afirmando que essas correntes filosóficas estavam distantes da realidade brasileira. Seu pensamento político, refletiu sobre uma forma de república mais democrática, voltada para o bem-estar coletivo. Propôs uma organização pautada nos direitos individuais e na justiça e não na herança autoritária do colonialismo. Empenhou-se em construir uma identidade brasileira pautada no reconhecimento da diversidade cultural. Teorizou sobre a liberdade e enxergava a educação como meio fundamental para desenvolver o país tornando as pessoas mais críticas e conscientes de seus direitos e deveres.

Farias Brito (1886-1917)

Farias Brito foi um filósofo brasileiro adepto da corrente idealista e contribuiu na construção de um pensamento filosófico brasileiro marcado por uma profunda reflexão sobre a realidade nacional e a experiência humana. Buscou integrar elementos da filosofia europeia com a realidade brasileira. Farias Brito compreendia a filosofia como Consolação. Para ele a filosofia servia para consolar o ser humano dos sofrimentos e dúvidas através de uma compreensão profunda da existência humana.

Bento Prado Júnior (1928-2000)

Bento Prado Júnior foi um filósofo que refletiu a realidade brasileira e produziu uma filosofia da existência. Ele se dedicou a pensar os problemas concretos da existência humana (filosofia da existência) e demonstrou que a filosofia pode ser usada como ferramenta crítica para enfrentar questões sociais, políticas e existenciais. Em síntese ele criticou o formalismo filosófico e a filosofia descola da práxis humana e defendeu o compromisso da filosofia em transformar a realidade social. Em relação a educação o filósofo defendia um ensino que ensinasse os educandos a pensarem de forma crítica.

Davi Kopenawa (1956-Presente)

Davi Kopenawa é xamã do povo Yanomami. Ele também é ativista na defesa dos direitos dos povos indígenas e da proteção da floresta amazônica, além de autor, roteirista, produtor cultural e palestrante. Na obra “A queda do céu – palavras de um xamã yanomami (2010), em coautoria com o antropólogo francês Bruce Albert ele desenvolveu uma reflexão cosmológica original, denunciando o fetichismo e destruidor que as coletividades não indígenas têm com as florestas e com o mundo em geral. Sua filosofia é construída a partir do entrelaçamento entre sabedoria tradicional indígena e o impacto que a mentalidade predatória da colonização impôs às pessoas. Os temas pensados por ele envolvem a cosmovisão indígena, a relação do ser humano com o mundo natural e o colonialismo. Em síntese toda empreitada filosófica de Davi é para a urgência da preservação ambiental e para o equilíbrio entre o ser humano e a natureza.

Daniel Munduruku (1964-Presente)

Daniel Munduruku é filósofo e escritor e milita política e intelectualmente para defender a cultura indígena e promover uma sensibilização de respeito a natureza. Ele afirma que é necessário reconhecer a sabedoria ancestral como base da autodeterminação dos povos indígenas. Na obra “O Pensamento Indígena”, Munduruku critica o racismo contra os povos tradicionais e defende o respeito a diversidade. Atualmente ele tem contribuído com artigos acadêmicos para divulgação do pensamento indígena dentro e fora do Brasil.

Oswald de Andrade (1890-1954)

Oswald de Andrade foi, além de poeta, escritor, advogado, ensaísta é considerado um filósofo brasileiro. Em 1950, para concorrer uma cadeira de professor na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo ele apresentou uma tese intitulada “A crise da filosofia Messiânica” (1950). Ele discorreu sobre antropofagia cultural, cuja condição para uma identidade autêntica era comendo e deglutindo as influências estrangeiras que que nosso país recebeu a criar uma cultura autêntica e original, a partir da mistura criativa das dessas diversas influências. Ou seja, cabe ao Brasil não imitar modelos de pensamentos ou ideias estrangeiras, mas filtrar ou interpretar do colonizador somente aquilo que nos convém e que dialogue com as especificidades e diversidade do nosso país. Trata-se de “devorar para criar”, ou seja, não se deve imitar modelos culturais de fora, mas de “comer” essas influências para ressignificá-las de forma única. Como resultado teríamos uma cultura híbrida que conferiria a identidade brasileira pautada na diversidade.

6.2.4 Filosofias africanas

Há muita produção filosófica africana, tanto no passado quanto no presente. Já apresentamos, na filosofia pós-colonial três deles: Aimé Cesaire, Franz Fanon e Achille Mbembe. Aqui apresentaremos outros e ao final indicaremos um link em que você poderá acessar ainda mais filósofos africanos.

Ptahhotep (2.500 a.C.) - Egito Antigo

Ptahhotep foi um vizir filósofo nascido no antigo Egito no ano 2.500 a.C., aproximadamente, ou seja, muito antes daquele que é considerado o primeiro filósofo no escopo da filosofia canônica, Tales de Mileto. Ele redigiu máximas que eram conselhos sobre como bem viver em que ele exaltava virtudes como veracidade, autocontrole e bondade na convivência entre as pessoas. É uma das primeiras pessoas a deixarem registradas ideias sobre moralidade, governança, e virtudes que devem guiar a vida social.

Imhotep (2.650-2600 a.C.) - Egito Antigo

Imhotep, além de filósofo foi médico (primeiro documentado da história) e arquiteto. Contribuiu filosoficamente sobre a harmonia entre o ser humano e a natureza.

Amenemope (1300-1075 a.C.) - Egito Antigo

Ele foi o quarto faraó da vigésima primeira dinastia. Escreveu uma obra denominada *Os Ensinos* que contém 30 capítulos. Em linhas gerais, Amenemope produz uma filosofia sobre ética em que ele enfatiza princípios como justiça, humildade, equilíbrio, temperança e autodomínio.

Cheikh Anta Diop (1923-1986) - Senegal

Diop foi filósofo, historiador e antropólogo que destacou a história africana em seus escritos e demonstrou como a África foi fundamental para a construção da civilização mundial, além de denunciar o racismo científico. Ele é um dos defensores da Afrocentricidade, a ideia de que o povo africano deve ser lido a partir de parâmetros próprios e não das distorções promovidas pelo eurocentrismo. Demonstrou ainda que populações africanas como o antigo Egito desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de técnicas (inclusive a filosofia) para o desenvolvimento da humanidade.

Amílcar Cabral (1924-1973)

Amílcar Cabral foi um filósofo e ativista na luta pela independência de nações africanas como Guiné-Bissau e Cabo Verde. Suas ideias filosóficas envolvem questões sobre identidade cultural, resistência ao colonialismo através da cultura e a importância da luta pela libertação nacional.

Molefi Kete Asante (1942-Presente) - EUA/África

Asante é o filósofo da afrocentricidade. Ele compreende a afrocentricidade como a prática de evidenciar a experiência e cosmovisão africana como centro da análise histórica e filosófica. Trata-se de um giro do olhar de si para si mesmo. Ao invés de nos enxergarmos da perspectiva do colonizador, como inferiores, incapazes, subalternizados, devemos nos enxergar da perspectiva afrocêntrica, ou seja, reconhecendo a riqueza da nossa ancestralidade, da nossa cultura como riqueza fundamental. Asante defende a ideia de que existe uma comunidade global africana devido ao processo de diáspora africana.

6.2.5 Mulheres na filosofia

As mulheres sempre estiveram presentes na produção filosófica, mas o patriarcalismo ocidental impediu que seus pensamentos ganhassem visibilidade. Consequência disso, em grande parte dos livros didáticos e documentos curriculares apenas duas mulheres costumam ser previstas: Simone de Beauvoir e Hannah Arendt. As vezes Simone de Beauvoir vem na sombra de Sartre e Arendt vem na sombra de Heidegger. O certo é que existem diversas mulheres na história da filosofia tanto no passado quanto no presente. A lista que apresentamos a seguir é somente uma amostra de filósofas de todos os tempos e lugares e inclusive do Brasil. Ao final dessa modesta lista haverá o link para que você possa consultar uma explicação mais detalha sobre cada uma das filósofas tanto das filósofas apresentadas aqui quanto de algumas que não foram apresentadas.

Safo de Lesbos (630-604 a.C.) - Ilha de Lesbos-Grécia Antiga

Filósofa e poeta promoveu uma reflexão profunda sobre a natureza humana, o amor e a beleza. Também criou uma comunidade de mulheres, em tempos que a educação era privilégio masculino, para ensinar poesia, arte e filosofia.

Diotima de Mantinea (século V a.C.) - Grécia Antiga

Diotima de Mantinea é considerada a professora de Sócrates, segundo Platão na obra “O Banquete”. A ideia que chegou até nós é a de que ela influenciou Platão e Sócrates na metafísica do amor. Para ele o amor o caminho para enxergar a realidade de maneira mais profunda.

Aspásia de Mileto (c. 470-c. 400 a.C.)

Aspásia possuía grande relevância social na Grécia antiga. Tinha privilégio de desfrutar de uma excelente educação formal e era exímia oradora e conselheira política, orientando figuras políticas importantes como o governante ateniense Péricles. Não há registros diretos da produção filosófica de Aspásia mas registros reconhecem sua contribuição no desenvolvimento da retórica clássica e arte dela em ensinar filosofia política.

Hipátia de Alexandria (c. 360-415 d.C.)

Hipátia talvez tenha sido a filósofa mais da antiguidade clássica. Além de ser adepta do neoplatonismo ela investigava matemática e astronomia. No campo da filosofia foi uma ferrenha defensora da razão e da lógica e por resistir ao crescente poder do cristianismo teve um trágico fim.

Hildegarda de Bingen (1098-1179) - Alemanha

Hildegarda foi filósofa, teóloga, mística e compositora. Possui vasta produção intelectual e espiritual e contribuiu nas áreas de ciência, medicina e música também. Do ponto de vista filosófico defendia a intrínseca relação entre corpo e alma (a saúde do corpo implicava na saúde da alma e vice-versa), entre ciência e espiritualidade e tinha uma visão do universo em harmonia com Deus.

Christine de Pizan (1363-1430) - Itália

Christine de Pizan se destaca por filosofar contra a visão consensualmente aceita em sua época de que os homens são superiores às mulheres. Em sua produção intelectual ela demonstra que tanto os homens quanto as mulheres são dotados de razão e plenamente capazes de virtude e ação moral. Em uma de suas obras intitulado “O Livro da Cidade das Damas em 1405 ela cria uma cidade imaginária onde as mulheres são valorizadas por suas virtudes e feitos históricos.

Olympe de Gouges (1748-1793) - França

Olympe de Gouges se destaca como filósofa, ativista e dramaturga por defender intelectual, artística e politicamente os direitos das mulheres e combater a desigualdade de gênero. O destaque de seu ativismo político intelectual ficou famoso quando ela escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em 1791. Esse gesto foi um manifesto revolucionário em oposição a Declaração dos Direitos do homem e do Cidadão de 1789. Ela tornou-se um marco fundamental da filosofia feminista

Lou Andreas-Salomé (1861-1937) - Alemanha

Lou Andreas-Salomé foi filósofa e psicanalista alemã que se empenhou intelectualmente em pensar o individualismo e a liberdade pessoal a partir da ideia de inconsciente. Para ela, a expressão sexual feminina é marca de autonomia e liberdade. Ela influenciou e foi influenciada por personalidades muito conhecidas do meio intelectual da época como Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud e Rainer Maria Rilke.

Rosa Luxemburgo (1871-1919) - Polónia

Rosa Luxemburgo foi uma filósofa que tentou articular a filosofia marxista com princípios de organização democrática. Além de filósofa, militava em favor da revolução socialista radical e criticava profundamente a sociedade capitalista. Defendia uma gestão democrática dos trabalhadores em todos os processos e rejeitava a possibilidade de haver uma elite de líderes socialistas responsáveis pelos processos burocráticos de uma organização socialista. Para ela a auto-organização dos trabalhos era condição fundamental de uma transformação revolucionária.

Ayn Rand (1905-1982) - Rússia

Ayn Rand foi uma filósofa Russa do século XX que, após imigrar para os Estados Unidos e ser educada lá, tornou-se representante de uma corrente filosófica denominada Objetivismo. O objetivismo possui raízes no naturalismo metafísico e na epistemologia empírica de Aristóteles. Do ponto de vista político, Ayn Rand defende as teses do liberalismo clássico, como os direitos individuais, a proteção da propriedade privada e o poder do mínimo do Estado. Segundo ela cada indivíduo deve viver de acordo com seus próprios valores e, portanto, construir a própria felicidade.

Graciela Hierro (1928-2003) - México

Graciela Hierro foi uma filósofa mexicana que desenvolveu teorias filosóficas ligadas a ética e fundou a “Associação Filosófica Feminista do México”. Teorizou sobre o conceito de gênero em perspectiva histórica. Suas ideias ganharam grande repercussão popular e temas tabus para o patriarcado como corpo e sexualidade feminina foram amplamente discutidos dentro e fora da academia. Em sua obra *Ética y feminismo* ela denuncia como as mulheres são reduzidas à condição de “seres para os outros”, ou seja, a existência da mulher é de subserviência e inferioridade.

Susan Sontag (1933-2004) - Estados Unidos

Susan Sontag foi uma filósofa do século XX e discutiu de modo filosófico temas sobre cultura, arte, política e sociedade. Ela teorizou sobre o poder da imagem fotográfica e seu poder de criar realidades além de discorrer filosoficamente acerca do impacto da mídia sobre a sociedade. No seu livro *On photography* (1977) ela reflete sobre a banalização da violência pelo excesso de divulgação de imagens violentas e como as imagens podem ser manipuladas para influenciar e manipular as pessoas. No campo político ela atuou nas causas antiguerra em prol dos direitos humanos e em favor das pessoas com AIDS.

Julia Kristeva (1941-Presente) - França/Bulgária.

Julia Kristeva é considerada uma das maiores filósofas vivas. Sua produção filosófica toca em diversos campos do conhecimento como a psicanálise, a análise de conjuntura política o feminismo e a semiótica. Marxista, apoiou a revolução cultural de Tsé Tung, embora tenha rechaçado dois anos mais tarde os desvios totalitários da revolução.

Marilena Chauí (1941-Presente) - Brasil

Chauí é uma filósofa brasileira conhecida por conseguir aproximar a filosofia canônica da realidade brasileira. Além disso, escreveu livros didáticos para a educação básica, sendo o “Convite a filosofia” o mais conhecido deles. Sua produção filosófica mira as relações as estruturas de poder presentes nas sociedades, em especial o poder ideológico. Ela defende a filosofia como ferramenta de libertação das amarras ideológicas da sociedade burguesa para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Angela Davis (1944-Presente) - Estados Unidos

Angela Davis é uma filósofa que milita em prol de direitos civis e da igualdade de gênero e de raça. Sua atividade intelectual é uma luta em favor da libertação negra, do feminismo e do anti-imperialismo.

Lélia Gonzalez (1936-1994) - Brasil

Lélia Gonzales foi filósofa e socióloga brasileira que contribuiu com sua militância e atividade intelectual a pensar as desigualdades de gênero raça e classe na sociedade brasileira. É considerada pioneira a desenvolver um pensamento interseccional que existe uma combinação de violências sobre o oprimido como violência de gênero, violência racial, violência econômica, ou seja, violências diversas. Lélia é uma das principais representantes do movimento negro no Brasil, reconhecida inclusive internacionalmente.

Iris Marion Young (1949-2006) - Estados Unidos

Young foi uma filósofa norte-americana que contribuiu com reflexões sobre política, feminismo, justiça social e teoria crítica. É reconhecida pelo seu engajamento no feminismo político contemporâneo e acirrada defensora da justiça distributiva.

Judith Butler (1956-Presente) – Estados Unidos

A filósofa Judith Butler tem produzido várias obras sobre gênero, identidade e sexualidade. Ela critica as categorias tradicionais e binárias de gênero, como masculino e feminino e propõe uma visão mais fluida da identidade. Ela é um ícone do movimento *Teoria Queer*, que questiona e subverte as categorias os padrões normativo sexualidade e identidade e a heteronormatividade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa procurou apontar caminhos para o ensino de filosofia, especialmente no Ensino Médio. Nossa hipótese inicial era a de que a maneira como ensinamos filosofia no Brasil estava muito distante da realidade do nosso povo, em especial dos jovens e adolescentes pardos, negros e de classes populares que frequentam nossas escolas. Como professores de filosofia em escolas de educação básica, sentimos a ausência na literatura canônica de filosofia de referências que teorizassem questões como racismo, cultura brasileira, colonialidade, entre outros temas. A formação filosófica que recebemos não nos mostrava algo importante: existem muitas filósofas e filósofos do sul-global que tratam de temas pertinentes a realidade brasileira: racismo, colonização, patriarcado, desigualdade. Além disso, nossa formação profissional-acadêmica tinha a forma de uma pedagogia tradicional conteudista. A junção da falta de repertório filosófico decolonial com uma forma erudita, abstrata de ensinar filosofia nas universidades nos transformou em professores de filosofia limitados no ofício de ensinar filosofia de maneira significativa para nossos jovens.

Quando recorremos a história do ensino de filosofia no Brasil, reconhecemos as origens dessa forma de ensino-aprendizagem carregada de colonialidade. O ensino de filosofia oscilou em estar presente no ensino médio para atender um interesse ideológico de elites que estavam no poder ou ficar fora do currículo por não estar adequado às demandas político-ideológicas de algum governo determinado. O encontro entre a filosofia e os educandos só ocorreu de forma universal em 2008 com a lei 11.684/08 e foi interrompido com a reformulação do Ensino Médio em 2018. O saber filosófico foi sempre alvo de análise e censura. A tentativa de instrumentalização da filosofia demonstra o potencial que um pensamento crítico-reflexivo autônomo tem.

Atualmente, experimentamos o sabor agri-doce de ter a filosofia garantida no Ensino Médio, mas sem a obrigatoriedade de ser uma disciplina. O Ensino Médio estruturado em habilidades e competências e dividido por área de conhecimento dilui o conteúdo filosófico. Destacam-se, na BNCC, componentes curriculares com mais “cidadania” curricular como História e Geografia. Professoras e professores de filosofia, além de lidarem com os desafios inerentes do ofício de ensinar, ficam inseguros também em relação a possibilidade de redução de carga horária, como demonstramos ter ocorrido historicamente.

Na segunda parte da pesquisa demonstramos a pluriversalidade da filosofia. Identificamos que mesmo a filosofia canônica é plural. Emerge de tempos, lugares e culturas diversas, mas são apresentadas e aceitas como únicas, universais. E pior. A filosofia canônica

tomada como universal serve ao projeto de dominação epistemológica e política moderna. As potências econômicas e políticas mundiais se apresentam como modelo universal de humanidade e produção de conhecimento. Em torno da centralidade filosófica euro-americana, gravitam as filosofias reduzidas a condição de folclóricas, etnofilosofias que não alcançariam a vocação da universalidade filosófica de um Platão, Hegel ou Kant. A influência da escola francesa na Universidade de São Paulo (USP) universalizou exegética de produzir comentários filosóficos de textos clássicos. O Brasil, na perspectiva dos franceses tinham que se apropriar da tradição filosófica, entender a forma de filosofia para, somente depois, produzir filosofia de maneira original. Ocorreu, no entanto, que a maneira de produzir filosofia no Brasil coloca qualquer pensamento oriundo da realidade como aventura irresponsável. Só se pode fazer filosofia séria comentando autores clássicos. Como já dizia Tobias Barreto na obra *Recordação de Kant* (1926, p. 245): “não há domínio algum da atividade intelectual, em que o espírito brasileiro se mostre tão acanhado, tão frívolo e infecundo, como no domínio filosófico”.

Nosso trabalho apresentou duas insurgências fundamentais à essa forma tradicional de fazer e ensinar filosofia no Brasil. Na primeira, bebemos da água de um filósofo sul-africano chamado Mogobe Ramose e afirmamos que a filosofia é ontologicamente pluriversal e não universal como pretendia o particular europeu que se quis e se quer universal. O que significa que todos aquelas e aqueles que se propuseram a pensar de maneira crítica e reflexiva o mundo que o cerca e a si mesmo, produziu filosofia. Logo, a filosofia não nasce na Grécia, nasce em todas as partes do globo onde a humanidade existiu. A segunda insurgência foi a de deixar de procurar um norte e procurar um sul filosófico. Na terceira parte do nosso trabalho ao mesmo tempo que demonstramos o viés colonial do ensino de filosofia em nossos livros e instituições apresentamos uma espécie de catálogo de filósofos e filósofas deixados(as) à margem do cânone filosófico. Essas filosofias são importantíssimas para pensarmos o Brasil, a América Latina, o continente Africano pois nascem insurgindo-se contra a dominação política, epistêmica e econômica do norte global. Por fim, problematizamos a maneira como ensinamos filosofia apontando para uma maneira de ensinar que considere o contexto sociocultural em que estão inseridos nossos jovens.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Francis Silva de. A filosofia como matéria de ensino no Brasil: gênese e atualidade dos processos históricos. *Cadernos CIMEAC*, v. 10, n. 2, p. 128-156, 2020.
- ALMEIDA, M. I. M. de. *Filosofia e ensino de filosofia: história e crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autêntica Editora, 2020.
- ANDRADE, Oswald. A crise da filosofia messiânica. In: *Obras completas*, vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Editora Moderna, 2012.
- ARANTES, P. *Um departamento francês de ultramar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994
- ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1991,
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- ARMIJOS PALÁCIOS, Gonçalo. *Como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. 3. ed. Goiânia: UFG, 2023.
- ASPIS, Renata e GALLO, Silvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia, 2009.
- ASPIS, Renata Lima. *Fazer filosofia com o corpo na rua: Experimentações em pesquisa*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. *Epistemologias dissidentes*. *Revista Fermentario*, 2022. Autores Associados, 2014.
- BADIOU, Alain. *La filosofía como repetición creativa. Consecuencias*: *Revista Digital de Psicoanálisis, Arte y Pensamiento*. Noviembre, 2008. Disponível em: <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/002/template.php?file=arts/derivaciones/badiou.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BARRETO, Tobias. *Recordação de Kant (a)*. In: *Estudos de Filosofia*. São Paulo, Grijalbo, 1977.
- BOAVENTURA, S.; MENESES, M (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez

BOAVIDA, João. De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. Revista española de Pedagogía, ano LXIV, n. 234, p. 205-226, 2006, mai./ago. 2006. Educação filosófica: sete ensaios. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083105>. Acesso em: 5 abr. 2017.

BOAVIDA, João. Educação filosófica: sete ensaios. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

BOGÉA, Diogo. Sobre a filosofia como investigação de questões existenciais. Trans/Form/Ação, v. 47, n. 1, p. e0240012, 2023.

BRASIL. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília: Ministério da Educação. CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018

BRAUNER, Charles; BURNS, Hobert W. Problemas de Educación y Filosofía. Buenos Aires: Editora Paidós, 1969.

CABRERA, Julio. Pensar insurgente: Acerca da inconstância de um filosofar selvagem. Problemata: Revista Internacional de Filosofia, v. 6, n. 1, p. 5-47, 2015.

CAMPANER, 2016. Filosofia: ensinar e aprender. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012

CARNEIRO LEÃO, et. al. 1993) Emmanuel e WRUBLEWSKI, Sérgio. Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito. Introdução e tradução. Petrópolis: Vozes, 1993.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese de doutorado. 2005.

CARTOLANO, M. T. P. O ensino de filosofia no segundo grau: da retórica clássica ao abstract training. São Paulo: Cortez, 1985.

CEPPAS, F. A filosofia no ensino médio. São Paulo: Cortez, 2010.

CERLETTI, Alejandro; COULÓ, Ana (orgs.). Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

CERLETTI. Didáctica aleatoria de la filosofía, dilaéctica del aprendizaje filosófico. In:

COSTA, Cruz. 1960. Panorama da História da Filosofia no Brasil. São Paulo: Cultrix.

COSTA, J. C. da. Introdução à história da filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1967.

DELEUZE, G. Proust e os signos. 8. ed. atualizada. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 1992.

DESCARTES, R. Princípios da filosofia. Lisboa: Edições 70, 1997

DOMÍNGUEZ REBOIRAS, María Luisa; ORIO DE MIGUEL, Bernardino. Método activo: una propuesta filosófica. In: MEC, Madrid, 1985.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade, política. Col. Ditos e Escritos (v.V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. Le Philosophe masqué. Le Monde, n. 10945, p. 1, 6 avril. 1980. Disponível: <https://geadaararaquara.blogspot.com/2017/02/o-filosofo-mascarado.html>. Acesso em 18 de jun. 2024

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal 2006.

GALLO, S. A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. 2011. Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE), (2). <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i2.3919>

GALLO, Silvio. Filosofia: experiência do pensamento. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. Cadernos de pesquisa, v. 42, p. 48-65, 2012.

GALLO, Sílvio. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus Editora, 2014.

GALLO, Sílvio; KOHAN Walter Omar. Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, Amanda Veloso. A tradição filosófica e o eurocentrismo: como decolonializar o filosofar e o ensino de Filosofia contemporâneo? Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo, p. e16/1-16, 2020.

GELAMO, Rodrigo P.; GARCIA, Amanda V.; RODRIGUES, Augusto. Descolonizar a filosofia brasileira: desafios éticos e políticos para as filosofias do sul global. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 45, p. 415-438, 2022.

GELAMO, Rodrigo Peloso. O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GROSGOUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In:

HADDOCK-LOBO, R. Filosofia brasileira – uma questão? In: *Coluna Anpof*, 05.10.2016. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/848-filosofia-brasileira-uma-questao>. Acesso em: 25 jan. 2017.

HEGEL, G. W. F. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1970 ss., vol. 7, p. 26 Apud WERLE, Marco Aurélio. Ensaio sobre Hegel: o voo da ave de minerva ao anoitecer. *Contingentia*, v. 9, n. 01, p. 8-22, 2021).

HEGEL, G.W. F. *Filosofia da história*. Brasília: Ed. UnB, 1995.

JAEGER, Werner W. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JESUS, Douglas. Filósofos racistas. In: *Coluna Anpof*, 24.09.2020. Acessado em: 29 jun. 2024

JESUS, Rodrigo Marcos de. *Ensino de Filosofia, colonialidade e eurocentrismo*. 2021. Tese de Doutorado.

KANT, Emmanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*: São Paulo: Papyrus, 1993

KANT, I. *Textos Seletos*. (org. Carneiro Leão, E.) Petrópolis: Vozes, 1974. [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? 1784].

KOHAN, Walter. *Ensino de Filosofia - Perspectivas*. Belo Horizonte, 2023.

KOHAN, Walter. *O paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução de Ingrid Müller. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LIBÂNEO, José C. *O essencial da didática e o trabalho do professor — em busca de novos caminhos*. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2001.

MAKUMBA, Maurice M. Uma introdução à filosofia africana: passado e presente. Maputo: Paulinas, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARGUTTI, Paulo. A história da filosofia do Brasil | Entrevista com Paulo Margutti. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NJxd-mbbX8M>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. *Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas*, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. *Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas*, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MONTOYA, Fernando Susaeta. Introducción a la Filosofía Africana: un pensamiento desde el cogito de la supervivencia. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea, 2010.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, p. 69-77, 2003

NIETZSCHE, F. Crítica moderna. In: Os pré-socráticos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. A Gaia Ciência. Trad. notas e posfácio Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

NKOGO ONDÓ, Eugenio. Síntesis Sistemática de la Filosofía Africana. Barcelona (Espanha): Ediciones Carena, 2001.

NOGUERA, Renato. Ensino de filosofia e a lei 10639. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

NOVAIS REIS, Maurício de. O nascimento da filosofia: discussão sobre a hipótese da pluriversalidade. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 65, p. 332-342, 2021.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In WIREDU, Kwasi. A companion to African Philosophy. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In: KWASI, Wiredu (ed.). A Companion to African Philosophy. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004, p.31-

49. Tradução para uso didático, para o projeto de pesquisa Dissecando o racismo epistêmico: a urgência de outra perspectiva no ensino de filosofia, por Vinícius da Silva

OBIOLS, Guillermo. Uma introdução ao ensino da filosofia. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

OBSEFIS. Notas de Ciências Humanas no Enem caem após implantação do novo Ensino Médio. Observatório de Ciências da Educação, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://obsefis.wordpress.com/2025/01/13/notas-de-ciencias-humanas-no-enem-caem-apos-implantacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

PARA que(m) serve a filosofia? com Prof. Dr. Silvio Gallo. [S.l.:s.n.], 2023. 1 vídeo (140 min). Publicado pelo canal PIP-FILO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=scrUTppUbNU>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: Flores da escrivaninha. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PLATÃO. República. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. Teeteto e Crátilo. 3. ed. rev. Belém: edUFPA, 2001. HEGEL, G.W.F. Introdução à história da filosofia. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1991, 253p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.;

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires, Clacso, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? Trans/Form/Ação, v. 30, p. 197-217, 2007.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana On the legitimacy and study of African Philosophy. Editora Chefe.

RAMOSE, Mogobe B. African Philosophy through Ubuntu. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos, Volume IV - Outubro / 2011.

REALE, G. História da filosofia antiga. São Paulo: Loyola, 1992. v. I e II. p. 4.

REIS, Maurício de Novais. Ensino de filosofia: do universo eurocêntrico ao pluriverso epistêmico. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

REPU. Rede estadual de SP reduz carga horária de Ciências Humanas, mostra REPU. REPU, 2 fev. 2025. Disponível em: <https://www.repu.com.br>. Acesso em: 2 fev. 2025.

RODRIGO, Lidia M. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio. Campinas:

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAFATLE, V. Seria necessário algo como uma ‘filosofia brasileira’? In: Coluna Anpof, 19.10.2016. Acessado em 25 jan. 2017: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/921-seria-necessario-algo-como-uma-filosofia-brasileira>.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autêntica Editora, 2010.

SEABRA, Murilo; TOLTON, Laura. O SERVILISMO TEM QUE MORRER: RESPOSTA A

SEVERINO, Antônio. J.; TAVARES, M. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. Revista Lusófona de Educação, v. 48, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7319>. Acesso em: 07 ago. 2022

SILVEIRA, René José Trentin. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós 64. Pro-posições, v. 5, n. 3, p. 77-91, 1994.

SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles da. Colonial Filosofia Brasileira. Revista Opinião Filosófica, v. 13, n. 2, 2022.

SODRÉ, Muniz. Pensar Nagô. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SONTAG, Susan. Sobre fotografia. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA FILHO, Homero Santos. A relação entre filosofia e pedagogia no ensino do filosofar e no ensino de filosofia descolonizador. 2022. Tese (Doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.48.2022.tde-16022023-092836. Acesso em: 2024-03-30. Trad. Roberto Leal Ferreira. SP: Martins Fontes, 1991, p. 130

TOZZI, M. et al. Apprendre à philosopher dans les lycées d’aujourd’hui. Paris: Hachette, 1992. *Apud* SOUZA FILHO, Homero Santos. A relação entre filosofia e pedagogia no ensino do filosofar e no ensino de filosofia descolonizador. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VELASCO, Patrícia Del Nero (organizadora.). Ensino de – qual? – Filosofia: ensaios a contrapelo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

VLADIMIR SAFATLE. Revista Ideação, v. 1, n. 36, p. 213-234, 2017.

ZIMMERMANN, R. A nova LDB e o ensino de Filosofia: considerações sobre a legislação e o PL 3178/97. Mimeo. 2001.