

Ensino de filosofia e filosofia africana: dimensões metafilosóficas na discussão curricular

Wanderson Flor do Nascimento¹⁰

Resumo

O presente artigo busca expor uma reflexão em torno de um dos sentidos possíveis da inserção da filosofia africana nos currículos do ensino médio, a partir da determinação legal do artigo 26-A da LDB, que determina que em todo o currículo dos ensinos fundamental e médio sejam estudados os conteúdos da história e cultura africanas e afro-brasileiras. Partindo da hipótese de que não seria suficiente apenas a mera inserção de informações sobre a filosofia africana nos currículos, mas também uma modificação da relação com as próprias filosofia e a educação, demanda-se uma filosofia africana ou afro-diaspórica da educação que subsidie a inserção dos conteúdos da filosofia africana – definida em função desta mesma demanda – nos currículos do Ensino Médio, mediadas pelas ideias de *Travessia* e *Insubordinação*, vista desde uma afro-perspectiva.

Palavras-chave: filosofia africana, currículo, metafilosofia.

Teaching philosophy and african philosophy: metaphilosophical dimensions in the curriculum discussion

Abstract

This paper aims to expose a reflection about one of the possible meanings of the insertion of African Philosophy in High School curricula, from the legal requirements of Article 26-A at LDB, which determines that in the curriculum of primary and secondary education the contents of African and African-Brazilian history and culture to be studied. Assuming the hypothesis that would not be enough just the mere inclusion of information about African Philosophy in the curriculum, but also a change in the relationship with philosophy and education. It demands an African Philosophy or african-diasporic education to subsidize the integration of the African Philosophy contents - defined in terms of this same demand - in high school curricula, mediated by ideas *Crossing* and *Insubordination*, seen from a african-perspective.

Keywords: african philosophy, curriculum, metaphilosophy.

¹⁰Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília. e-mail: wandersonn@gmail.com

Introdução

A reflexão trazida neste texto situa-se no contexto da discussão sobre a filosofia africana e suas projeções na diáspora e, sobretudo, no Brasil e suscita incialmente uma questão que poderia ser elaborada de diversas formas: Para que a estudamos em nosso país? Quais seriam seus objetivos? Quais os alcances esperados?

Mais que procurar apresentar uma resposta a estas perguntas, parece importante pensar que a dimensão metafilosófica na qual essa discussão se envolve aparece *através de uma demanda*, ou seja, não é tanto o que seja a filosofia africana em *si* que está em jogo, mas de que maneira ela nos encontra, aparece *para nós*, é requisitada por nós. As questões metafilosóficas *o que é a filosofia?* e, nesse contexto específico, *o que é a filosofia africana?* nos interessam apenas em um contexto particular, vinculadas com uma *outra* política do conhecimento e, também, com uma discussão acerca da trajetória histórica que fez com que nos tornássemos aquilo que somos. Esta outra política do conhecimento estaria vinculada com a perspectiva de valorizar aquilo que se conhece, ou pensar que o conhecimento é uma ferramenta política e é ele mesmo construído entre meandros políticos.

Dito outra maneira: importa, para a discussão que nos conduz aqui, buscar compreender o estudo da filosofia africana - e, com isso, colocar a questão metafilosófica implicada neste cenário - a partir de *nossas* heranças africanas ou de nosso reconhecido desejo de herdar.

A demanda aqui é a reconstrução identitária ou, melhor dizendo, reconhecer o apagamento das presenças africanas no seio de nossa identidade brasileira; reivindicação fundamental dos movimentos negros brasileiros: saber que parte do que somos é incontornavelmente marcada pelos legados africanos que insistimos em obliterar. E, assim, voltamos à afirmação de Souleymane Bachir Diagne (2006, p. 5) quando nos lembra que um aspecto importante da filosofia africana é "sua preocupação com a identidade". Não se trata, no entanto, de uma abordagem da identidade como uma essência ou substância, mas como movimento de construção de nossa *imagem de si* e que se relaciona com processos históricos de visibilidade ou desaparição de elementos agenciados politicamente.

1. Da história e cultura africana e afro-brasileira à uma educação filosófica ancestralizada

O plano de imanência da discussão que conduz este texto é exatamente o contexto das demandas dos movimentos antirracistas que toma forma na determinação do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, como elemento que busque outras visibilidades - para além da subalternizada - da presença africana no Brasil e com isso, contribuir para o processo de libertação da cultura escolar das amarras coloniais. A hipótese aqui sustentada é que não basta apenas ter informações sobre a história e a cultura

africana como elementos de erudição curricular: é necessária uma outra postura, outra relação com esses conhecimentos. Recontar essas histórias com o objetivo de descolonizar nossa maneira de ver nossa própria identidade, de descolonizar nossa subjetividade (FLOR DO NASCIMENTO, 2014/2015).

A inserção de conteúdos acerca de história e cultura africanas e afro-brasileiras em todo o currículo da Educação Básica, determinada pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – inserido pela Lei Federal 10.639/2003 – traz não apenas a necessidade de termos informações sobre tais conteúdos, mas também um sentido político que se afirma nas posturas e na própria concepção de educação que estaria em jogo na proposta da modificação da LDB.

Tal sentido político aparece – como descrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – no enfrentamento ao racismo (BRASIL, 2004), demandando também outra maneira de encarar a própria educação, acolhendo outros olhares sobre os processos de formativos, sobre as maneiras de aprender e ensinar, sobre quem somos e sobre as maneiras como nos relacionamos com nossa própria história.

Esta dimensão política nos leva a ter cuidado com as armadilhas racistas que se construíram ao longo dos processos de ensino das imagens de pessoas africanas e suas descendentes em nosso país. Desde o início do processo colonial, difundiram-se imagens estereotipadas e redutoras das pessoas que foram escravizadas reificando-as na função de escravo/coisa, ecoando aquilo que Achile Mbembe (2014, p. 12) ressalta acerca do tráfico atlântico no qual "homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens moeda".

Estas imagens findaram por impactar nossas percepções sobre a identidade nacional que buscaram expurgar a presença das heranças africanas dos rastreios sobre nossas dinâmicas de constituição de nossas imagens de nós mesmos, restando-nos, quando muito, o exótico, o excêntrico, o primitivo. É em busca a uma reconsideração dessas imagens, como objetivo político, que a prática do ensino de uma outra imagem da história do continente africano e das próprias pessoas africanas aparece.

E, por isso, é fundamental que também a postura com relação às informações que compõem os currículos seja modificada. Se apenas ampliarmos a erudição dos currículos, sem com ela mantermos uma relação de afirmação das identidades que foram negadas e reconstrução política das heranças coloniais, em muito pouco adiantará que estudemos uma "história", uma "cultura" ou uma "filosofia" que não seja europeia, pois tenderemos a recapturá-las nas armadilhas etnocêntricas exotizadoras que podem ter uma consequência tão danosa quanto a ignorância sobre outras possibilidades históricas do continente africano.

É neste cenário que a proposta de uma perspectiva da ancestralidade se transforma em um ponto interessante e potencializador para a abordagem das filosofias africanas no contexto da educação antirracista, que busque resignificar os lugares das presenças africanas entre nós.

Eduardo Oliveira (2012) nos ensina que a ancestralidade não é entendida apenas como um parentesco consanguíneo ou simbólico, mas como categoria que busca produzir sentidos para a experiência ética e política em torno do pensamento e da vida.

Entretanto, a ancestralidade não aparece, para este autor, como uma categoria meramente analítica; ela não se desprende das relações entre pensamento e vida, funcionando também como vetor sensibilizador do pensamento e dos corpos, para que se abram a esse encontro com o "outro" negado por nossa história colonial, construindo para ele outros espaços, outros sentidos, outras vivências e, assim, nos reconstruindo como sujeitos históricos. Ela seria uma "conceito-experiência", uma categoria de relação, ligação e inclusão (OLIVEIRA, 2012, p. 40), buscando uma nova sociabilidade aberta ao que fora negado historicamente nas tramas do racismo. Nesta abertura, promove uma interligação produtiva entre a ontologia, a epistemologia e a ética, desde um horizonte político da reinvenção, atenta aos processos de exclusão promovidos pela colonialidade que forja subjetividades violadas e violadoras.

Aqui, a ancestralidade oferece outras orientações para a educação brasileira, com uma radical crítica e autocrítica, que nos permite olhar a filosofia africana e nos olharmos de outros modos: modos menos racistas, menos sexistas, menos classistas, menos excludentes. Permite criar espaços filosóficos, pedagógicos, éticos, políticos, estéticos *outros*, que potencializem a vida e o pensamento, buscando um mundo mais plural, menos violento. Permite (e demanda) uma relação encantada com este mundo que, por meio da modernidade, esvaziou em muito o sentido de nossas existências, reificando-o, mercantilizando-o (MACHADO, 2014).

E é nesse contexto, que podemos pensar em uma filosofia que se enraíze através de nosso presente, atentos a nosso passado e esperançosos (e engajados) em relação ao futuro. E pensamos, também, em uma educação enraizada em valores africanos, os nossos valores africanos.

2. Por uma filosofia afro-diaspórica da educação

Se o que nos interessa é um pensar que potencialize os contatos não inferiorizadores, exotizadores ou folclorizantes sobre o pensamento produzido por pessoas negras seja em África ou na diáspora, talvez devêssemos pensar na observação que Jean-Godefroy Bidima (1997, p. 6) faz à noção de Arte Africana e observar em que medida ela se aplicaria a uma noção de filosofia africana, filosofia africana da educação, filosofia afro-diaspórica ou filosofia afro-diaspórica da educação.

O filósofo camaronês sustenta que, curiosamente, a expressão "arte africana" surge no contexto das etnografias coloniais e aponta para o fato de que tal arte havia sido produzida por pessoas africanas, mas revista, editada modelada e comercializada pelos brancos europeus, apontando para a evidente expropriação de tudo o que fora nomeado, desde fora, no

velho continente negro e essencializando, naturalizando práticas diversas, heterogêneas e, em muitos casos, díspares.

Em que medida não faríamos o mesmo com a “filosofia africana”? Não estariamos colonizando o plural pensamento africano sob o nome de filosofia? Haveria algo como uma filosofia essencialmente africana que pudesse, desde dentro, ser encontrada no continente negro ou na diáspora? A julgar pela origem da abordagem inicial de uma nomeação das práticas de pensamento africanas como *filosofia* por um missionário cristão belga, não teríamos o mesmo efeito?

Novamente, mais que responder a estas perguntas, devemos nos colocar no horizonte de analisar de que maneira a desconfiança em relação à existência de uma filosofia africana ou afro-diaspórica se coloca em meio a uma disputa por legitimidade. Como o humanismo ocidental resolveu que apenas as civilizações superiores seriam capazes de exercer um pensamento sofisticado chamado de filosofia, podemos, ao menos em um nível estratégico, buscar a afirmação da existência da filosofia africana, seja em África, seja na diáspora. Ampliar os contextos que significam a própria palavra filosofia implica em revisar o etnocentrismo e o racismo que construíram a história moderna das práticas filosóficas e nos colocarmos na busca de novos sentidos para as atividades superiores do pensamento, encontradas em qualquer povo humano que pondere sobre sua própria situação no mundo. Esta discussão, portanto, coloca *em jogo* a legitimidade de um pensamento e não a identidade de uma prática do pensar.

Esta análise já nos coloca em uma relação diferente com os conteúdos do que seriam os elementos de uma história, cultura ou filosofia africanas. Sem adentrar nos efeitos de uma identidade homogeneizada que poderiam ocorrer em função da aplicação geral de um adjetivo “africanas” a um vasto conjunto de valores, práticas e pensares distintos, podemos observar que considerar a existência da filosofia africana, e de uma filosofia afro-diaspórica, já nos coloca frente a uma nova postura em relação aos conteúdos demandados pela reformulação da LDB em 2003.

Este primeiro passo nos leva a considerar que mais que os conteúdos em questão, a relação que com eles estabelecemos define o impacto de nossos contatos com qualquer tipo de informação disponível em um currículo. E se estamos interessados em uma relação que valorize positivamente as heranças negras na cultura brasileira, considerar elementos como a oralidade, a ancestralidade, a gestão coletivista da autoridade e da própria identidade pessoal, a relação integrativa com a natureza e o trato xenofílico diante de outras práticas, culturas e saberes pode ser um bom começo para pensar em uma filosofia afro-diaspórica da educação que nos auxilie a lidar com esses conteúdos determinados pela lei e exigidos pelos movimentos antirracistas.

É importante insistir que, no que diz respeito ao Brasil, mais que uma definição identitária de “filosofia africana”, nos interessa uma noção política de filosofia afro-diaspórica da educação, uma vez que o que nos interessa, nessa valorização do legado negro,

é menos aquilo que uma filosofia africana seria *em si* que aquilo que uma filosofia africana da educação significa para nós, herdeiros de uma diáspora que nos historicamente vilipendia e apaga as memórias do velho continente negro que nos constituem.

Este movimento não significa que nos interessaria uma instrumentalização de qualquer coisa que se possa chamar de filosofia africana para fins de uma execução de um imperativo legal, mas antes uma criação de sentidos que levem em consideração aspectos que a história racista/colonial da modernidade nos apresentou como inferiorizados e indignos de serem considerados em um projeto de desenvolvimento intelectual e existencial tocado em moldes ocidentais.

Desde essa percepção, encontramos uma imagem de filosofia como um discurso nômade, em movimento, sem começos ou finais, que não se move desde pensamentos estáticos ou estáveis e, por isso, tal prática de pensamento romperia com qualquer forma de prescrição terminológica, mas se apresentaria como um processo livre e criativo (MONTOYA, 2010, p. 41). Neste sentido, nos interessa uma criação insubordinada que nos auxilie a atravessar o legado nefasto de nossa história colonial, que não se reconhece em sua dimensão danosa.

3. Okaran, a filosofia e a educação: entre a travessia e a insubordinação

Dado que esta criação se dará em solos já contaminados pelo trajeto colonial, *a partir do que criar?* Como criar sem reproduzir, mesmo não intencionalmente, o que desejamos nos livrar?

Michel Serres (2015) nos provoca ao dizer que pensar é inventar. Séverine Kodjo-Grandvaux (2013), por sua vez, ao pensar nas filosofias africanas, nos aguça a seguir nessa direção, nos incita a nos projetarmos em um porvir, buscando soluções para reparar situações presentes, herdeiras do passado e refazer o futuro. Para essa tarefa, de pensar criativamente, é preciso abandonar os fardos que nos levam a virmos a nós mesmos como impotentes, desconstruindo, à nossa maneira, as histórias que nos foram contadas sobre nós mesmos e nossas limitações ou ausências de potências intelectuais. É preciso desacreditar nas determinações ontológicas (históricas ou naturalizadas) acerca das impossibilidades de nosso pensar.

Um dos caminhos sugeridos por Jean-Godefroy Bidima (2014) para esta tarefa é retomar a "*Palabre*", contra a repetição falatória que a modernidade colonial nos legou. *La Palabre*, ao contrário dos modos colonizados e repetitivos de expressão, não apenas representa ideias, mas é parte constitutiva das pessoas. As pessoas são feitas de palavras e, exatamente por isso, são criadoras, já nos ensinava Hampaté Bâ (2010). Parte do trabalho de assumir-se como criador pelo pensamento e pela *Palabre* consiste em agir criticamente para identificar os momentos nos quais a repetição nos impede de criar e, assim, libertar o pensamento dos lugares comuns, abrindo espaços libertadores. Kodjo-Grandvaux (2013)

recorda que, para a tradição africana, esta dimensão da *Palabre* é profundamente ética, pois nos obriga a estabelecer uma relação jamais destrutiva ou violenta com o outro, sob o risco de extinguir o interlocutor, condição necessária para a atuação desse caráter criador da *Palabre*. A palavra, para essa perspectiva, pode discordar, tencionar, criticar mas jamais violar. Ela precisa ser respeitosa para que não se extinga a si mesma.

Para atuar de tal modo, a palavra deveria ser utilizada no contexto daquilo que Bidima (2002, p. 8) chama de *Paradigma da Travessia*. Este autor (2002, p. 7) nos conta que não é possível começar o filosofar, assim como estar na vida, sem estarmos inseridos e enredados pelas histórias que nos cercam, sobre e em torno de quem somos. Histórias que nos constituem, nos situam, nos transportam, nos capturam, podem nos libertar. E, assim, nos diz Bidima em um diálogo com Ernst Bloch:

A ideia de travessia conjuga, de uma só vez, as possibilidades históricas existentes no tecido social e as tendências e motivações subjetivas que empurram os atores históricos para um outro lugar. É no cruzamento da objetividade e da subjetividade que alguma coisa de diferente pode advir. A travessia se ocupa dos devires, das excrescências e das exuberâncias, ela diz de quais plurais uma determinada história é feita. Ela não procura nenhuma essência africana, mas, não negligenciando as vicissitudes da história, a travessia reafirma que “este mundo está longe de ser um *ordo sempiternus rerum*, não há nenhum processo sem imperfeições, [este mundo] não possui nenhuma aptidão em constituir uma decoração fechada; sem cessar se liberam do que ele se tornou irrupções para uma outra possibilidade”. Sua relação com a memória africana não é da ordem da simples evocação, ela remete ao registro da elaboração, ou seja, essa memória não é feita de “lugares” inamovíveis, ela se constitui por “lugares indicativos” que são, de fato, indicadores. Esses “lugares de memória” indicam que todo “lugar de memória” é um chamado e um trânsito para os “não-lugares da memória”. Chamado, primeiro, para liberar no seio de uma memória os elementos ainda não efetivados e que estão em sofrimento, trânsito, em segundo lugar, pois todo o conteúdo da memória está exposto à corrosão do devir. Contrariamente às lógicas da identidade que articulam a memória africana encontrando nela personagens prestigiosos, lugares e momentos gloriosos, a noção de travessia faz da memória “um quadro mais que um conteúdo, uma questão sempre disponível, um conjunto de estratégias, um ser-aí que vale menos porque ele é, somente porque o fazemos”. (BIDIMA, 2002, p. 12).

Este aspecto nos coloca diante do signo *Okaran* que, para a interpretação brasileira dos *odus* – na abordagem iniciada por Eduardo Oliveira (MACHADO, 2014) –, é o primeiro signo de Ifá, com o qual está vinculado o Orixá Exu. Exu é *Palabre*, fala criadora, que sem mediação, media, que sem repetir, cumpre o papel de mensageiro. Penso em *Okaran*

exatamente porque sua vinculação com o orixá Exu nos coloca diante do movimento, da transformação, da comunicação, da palavra, mas também da insubordinação, que impede que se siga pensando como se pensava antes, que se siga dizendo o que se dizia antes, sem, no entanto, matar a tradição, naquilo que ela tiver de constitutivo e valoroso.

Exu é palavra e pensamento, definidos como ação, movimento, dinâmica. Nunca é a palavra que se guarda ou se repete, mas aquela que em se movimentando, coloca em movimento o próprio mundo, criando novos caminhos, novas encruzilhadas. Penso que Exu seja, por isso, patrono/signo tanto da filosofia quanto da educação (FLOR DO NASCIMENTO, 2014, p. 143), que nos obriga a ter, para manter a palavra viva, uma relação crítica com a própria palavra, uma relação criativa, uma relação de travessia e insubordinação. Seria Exu o mensageiro insubordinado e da insubordinação, que nos ensina, desde a tradição, a mudar o mundo que nos cerca, sempre que este nos oprime, nos fixa, nos viola.

Okaran é o signo que nos convida a arriscar o impossível, a construir a passagem da impossibilidade ao vivido, viver o improvável, desacomodar as possibilidades. Como Exu se comunica conosco de modo incisivo através do signo *Okaran*, traz para nós o convite - e a determinação - de não seguirmos sendo as mesmas pessoas, marcadas apenas pelo passado colonial. Ele nos convida/conclama a nos reinventarmos pelo pensamento e pela palavra, que de modo incorporado, como nos lembra Eduardo Oliveira (2012), nos coloca na tarefa de refazer nossa história, sempre em contato com essas nossas heranças africanas. Nesse cenário, a *nossa* filosofia africana só é possível como criação insubordinada, como insubordinação criativa.

Estes podem ser alguns elementos interessantes para uma filosofia afro-diaspórica da educação que sirva aos propósitos da injunção de trabalharmos com a história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos da educação básica. Estudar para não sermos mais os mesmos, para pensarmos de outros modos. Pensarmos diferentemente do que já viemos pensando e sendo em contextos coloniais.

Submetido em julho de 2015.

Aprovado para publicação em setembro de 2015.

REFERÊNCIAS

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212.

BIDIMA, Jean-Godefroy. **L'art négro-africain**, Paris: PUF, 1997.

BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens.

Rue Descartes, 2002/2, n.36, p. 7-17.

BIDIMA, Jean-Godefroy. **Law and the public sphere in Africa**. La Palabre and other writings. Bloomington: Indiana University Press, 2014.

BRASIL: MEC/SECAD; SEPPIR; INEP. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

DIAGNE, Souleymane Bachir. Comment philosopher en Afrique? In: GOUCHA, Moufida (dir.). **Comment philosopher en Afrique aujourd'hui?** Paris: Unesco, p. 5-11, 2006.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Orí: A saga atlântica pela recuperação das identidades usurpadas. In: SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). **Negritude, cinema e educação**, V. 3. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 134-146.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Entre a educação e a política: a colonialidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 444-458.

KODJO-GRANDVAUX, Séverine. **Philosophies africaines**. Paris: Présence Africaine, 2013.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas**: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MONTOYA, Fernando Susaeta. **Introducción a la filosofía africana**. Un pensamiento desde el cogito de la supervivencia. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

SERRES, Michel. **Le gaucher boiteux**: figures de la pensée. Paris: Le Pommier, 2015.