

MIRANDO OUTROS HORIZONTES PARA PENSARMOS UM ENSINO DE FILOSOFIA DECOLONIAL.

Maurício Rasia Cossio¹⁹

Aline de Oliveira Rosa²⁰

RESUMO

Bom seria se não existissem racismos, violência de gênero, patriarcado, homofobia, colonialidade, etc, mas essas opressões e violências estão presentes diariamente em nossas salas de aula, nos relatos de alunos(as)(es) e nos espaços físicos escolares. Cabe a nós educadores e educadoras, professores e professoras, a tarefa urgente em repensar nossas estruturas de ensino - que ultrapassem a lógica hegemônica da história da filosofia - para que de fato possa ser uma prática decolonial e que vai além de apenas uma denúncia, mas um lugar de transformação e construção de resistências. Neste artigo trata-se de apresentar algumas propostas para o resgate da função filosófico-crítica da escola, aliando o ensino de filosofia à literatura, história e ancestralidade afro-ameríndia e à políticas antirracistas e contra a colonização do pensamento.

PALAVRAS-CHAVE

filosofia, ensino, decolonialidade, racismo, afro-ameríndio.

100

¹⁹ Doutorando em filosofia pelo PPGFIL/UFSC. Mestre em Filosofia pela Università di Bologna (ITA). Pesquisador do projeto Uma Filósofa por Mês. Professor de filosofia para o ensino médio na EEB Aníbal Nunes Pires. Autor de "Filosofia e arte: aliados para um ensino de filosofia libertador" (2022), "O sonho consciente: relações entre o filme Waking Life e a filosofia de Erns Bloch" (2018) e "A utopia não-utópica de Proudhon" (2015), entre outros.

²⁰ Doutoranda em filosofia pelo PPGF/UFRJ. Mestra em Filosofia - CEFET-RJ. Pesquisadora do Lab. Antígona de Filosofia e Gênero. Autora de "Filosofia e arte: aliados para um ensino de filosofia libertador" (2022), "Memórias literárias afro-ameríndias e diaspóricas na elaboração de uma escrita decolonial", (2021), "O sistema moderno colonial de gênero e a necessidade de um feminismo para além das categorias" (2021), "Produto Educacional - Jogo: Arte&Filosofia: entre conceitos e afetos" (2020), organizadora e autora do livro "Mulheres Intelectuais de Ontem e Hoje" (2022), entre outros.

RESUMEN

Estaría bien que no hubiera racismo, la violencia de género, el patriarcado, la homofobia, la colonialidad, etc., pero estas opresiones y violencias están presentes en el día a día en nuestras clases, en los informes de los alumnos y en los espacios físicos de la escuela. Nos corresponde a los educadores, educadoras, maestros y maestras, la urgente tarea de repensar nuestras estructuras de enseñanza - que superen la lógica hegemónica de la historia de la filosofía - para que de hecho sea una práctica decolonial que vaya más allá de la simple denuncia, sino un lugar de transformación y construcción de resistencias. Este artículo trata de presentar algunas propuestas para rescatar la función filosófico-crítica de la escuela, conjugando la enseñanza de la filosofía con la literatura, la historia y la ascendencia afroamerindia y las políticas antirracistas y contra la colonización del pensamiento.

101

PALABRAS CLAVE

filosofía, enseñanza, colonialidad, racismo, afroamericano.

INTRODUÇÃO

O texto, quase um manifesto, que apresentamos, pretende nos dar um vislumbre dos desafios e possibilidades que encontramos quando nos colocamos a missão de elaborar um ensino de filosofia que seja libertador para toda a comunidade escolar e que, sobretudo, rompa a lógica colonialista do saber e da história. Cabe também pensarmos algumas estratégias que nos permitam colocar em prática aquilo que, ao nos abriremos para o contato com as realidades que nos atravessam, sentimos como um dever ético e político.

Esse artigo nasce, assim, da troca de experiências que nós autores tivemos em nossas vidas, principalmente no contato com a realidade das alunas, alunas e alunos com quem convivemos enquanto professora e professor de filosofia. É do confronto com essa realidade que surge o chamado para a luta, pois é uma realidade que violenta e oprime. Procuramos, então, entender essa realidade e, dadas as nossas circunstâncias, o território pelo qual passamos e os corpos que encontramos e sentimos, percebemos que todo o processo de colonização nos deixa marcas profundas; na pele, na alma, na mente. Para romper com essa lógica perversa, buscamos em autoras e autores as bases que nos ajudam a pensar alternativas. Foi assim que chegamos à ideia da “ética da coalisão”, desenvolvida por Maria Lugones e demais autoras e autores que buscam o projeto da decolonização.

O próximo passo foi, então, tentar trazer essas ideias para a sala de aula. Algumas questões que nos colocamos representam bem esse desafio: o que significa uma educação decolonial? Que metodologias e estratégias podemos desenvolver na escola? Como fica a relação com os conteúdos e currículos tradicionais da filosofia? Pensando nessas questões, desenvolvemos não apenas a ideia de que devemos construir novas narrativas dentro do ensino de filosofia (e da escola como um todo, pois a filosofia não pode ser entendida como um universo fechado em si mesmo), como procuramos aplicar essas ideias na prática, trazendo alguns relatos das experiências que tivemos em sala de aula. Pretendemos, assim,

convidar e estimular todas, todes e todos trabalhadoras e trabalhadores da educação para que reflitam sobre nossa prática, buscando assim o compromisso ético e político de lutar pela libertação, nossa e das comunidades em que estamos inseridos, criando e compartilhando experiências de ensino-aprendizagem decoloniais, libertárias e transformadoras.

PONTO DE PARTIDA: ABERTURA PARA A DECOLONIZAÇÃO²¹ DO PENSAMENTO²².

Aqui não teve pandemia.

²¹ Utilizamos o termo “decolonial” a partir da análise e exposição que faz Luciana Ballestrin sobre o *Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)*, constituído no final dos anos 1990 - formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas -, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: “a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.” (Ballestrin, 2013: 89). A expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. Trata-se de uma elaboração cunhada pelo grupo Modernidade/Colonialidade no final dos anos 90 e que pretende inserir a América Latina de uma forma mais radical e posicionada no debate pós-colonial.

²² Pedimos licença para apresentar um texto que foge um pouco do rigor das normas da ABNT, como nos acostumamos a ver em artigos científicos. Nosso objetivo aqui é trazer o leitor para dentro da realidade sobre a qual estamos refletindo, o que achamos que pode ser mais efetivo a partir de um texto com elementos literários. Talvez esse primeiro tópico possa ser entendido como um “texto-território”, onde percorremos ruas e conversas com pessoas reais da comunidade. O texto foi desenvolvido a partir dos relatos de experiências decorrente das andanças que o professor Maurício Cossio realizou pelo entorno da Escola Estadual Básica Professor Aníbal Nunes Pires, da região do bairro Monte Cristo, em Florianópolis, no final do ano de 2021. Essa região continua sendo uma das mais pobres (em termos de renda) da cidade. O objetivo era incentivar as/os adolescentes das escolas de Ensino Fundamental da região a se maticularem no Ensino Médio onde o professor leciona. Isso porque existe uma luta contra o fechamento da escola, que seria mais uma das vítimas da política de fechamento de escolas colocada em prática pelos Governos de Santa Catarina.

Colégio da comunidade. Aí chega o homem branco e larga um: “falamos sobre a saúde mental na pandemia”. Eu, no caso. A professora não se aguenta, e ri.

Aqui não teve pandemia.

O que tem ali é fome, desemprego. Muita gente não tem casa. A pandemia pro homem branco foi de boa. “Ah, porque estragou meu computador, e aí foi mais difícil entrar no Meet”. Para, né meu. Vai se catar. Quero ver tu dentro de casa com medo e com fome. Eu fico chateado com as notícias sobre o Brasil. A gurizada é a notícia sobre o Brasil. E é uma enorme diferença. Eu estou com elas e com eles, mas eu sou outra coisa. O privilégio é avassalador. Como é que pode tamanha diferença de condição de vida? Essa é a pergunta. Isso que eu sou professor de Filosofia. E sou também homem, branco, hétero e educado na Igreja Católica, Apostólica e Romana. Resumindo: o inimigo. Certamente: o inimigo. Mas eu estou aqui, com elas e com eles. Tentando desesperadamente entender e ultrapassar o abismo. Cobrir o abismo.

Aqui não teve pandemia.

Não porque pessoas não ficaram doentes; não porque pessoas não morreram. A estatística é cruel com o povo daqui. Aqui não teve pandemia porque, no beco, todo mundo tem que saber quem é quem. Porque o comércio de pó pra playboy não para nunca. Porque quem entrega, quem limpa, quem tem que dar um jeito, qualquer jeito de arrumar comida, é daqui. Já viu quanto custa uma máscara? Já viu ter de sobra no postinho?

Aqui não teve pandemia.

Porque, assim como eu, o governo dos homens brancos héteros e cristãos é o inimigo. Fecha tudo e distribui migalhas. A gurizada que comia todo dia na escola ganhou o quê? Uma sacolinha com meia dúzia de coisas a cada três meses. F. O. M. E. Essa palavra não significa nada pra quem se empanturra de picanha no palácio e distribui migalhas. Faz um teste aí. Tenta tu, sozinho, não precisa nem ser em família, viver com 600 conto no mês. Tem vezes que nem isso não tem, porque não tem celular pra baixar aplicativo, porque o nome não tá na lista, porque nada nessa coisa funciona. Por quê? Porque eles

querem mais é que o pessoal daqui morra. Com pandemia se economiza bala.

Aqui não teve pandemia.

Teve fome, teve morte, teve crime; tudo o que sempre tem. Não teve escola, não teve saúde, não teve casa; tudo o que sempre não tem. E eu, o homem branco privilegiado, estou aqui, olho no olho, humildemente tentando entender, humildemente tentando aprender que vidas são essas, que países são esses. Com certeza não são aqueles livros de filosofia que tem na escola, na biblioteca, na universidade. Essa filosofia, escrita de uma forma muito bonita e interessante, nos ajuda a entender muito bem o mundo dos homens brancos hétero cristãos, mas não diz nada a respeito dessa gurizadilha aqui. Porque eu falo e as palavras são vazias; não fazem sentido; não dizem nada. Preciso urgentemente de uma outra Filosofia. Uma Filosofia com palavras que façam sentido para nossa sala de aula. Uma Filosofia que se comunique com as meninas, meninos e meninos de verdade, que existem e resistem, apesar do mundo insistentemente dizer que não valem nada. Uma Filosofia que lhes dê a revolta e coragem necessária para abrir, nem que seja à força, novas perspectivas de vida e de mundo. Desculpem, doutores, se fuji do plano, mas nosso plano é outro. Vou silenciar meu privilégio para que outras vozes sejam ouvidas. Quero escutar antes de falar; aprender antes de ensinar; e depois, talvez, eu nem precise fazer mais nada. O mundo será delas e deles, dessa gurizadilha que me olha de olhos arregalados, que quer entender, que quer viver e sonhar. Se conseguirmos enxergar juntas um sonho possível, me dou por satisfeito. Teremos para onde caminhar.

COMPOSTEIRA FILOSÓFICA, OU IDEIAS PARA UMA FILOSOFIA APÓS A DECOMPOSIÇÃO DO CÂNONE.

Vivemos num país colonizado pela barbárie. De genocídios intermináveis, que se abatem sobre corpos indígenas, africanos, femininos, transgêneros; todo corpo dissidente, dissonantes de todas formas que não sejam o padrão da masculinidade,

“branquitude”²³, heterossexualidade e cristianismo às avessas que aniquilam tudo o que encontram em seu caminho.

Às vezes me pergunto como conseguimos viver. Alguns, obviamente, às custas dos privilégios, muitas/es/os, apesar das opressões. Talvez seja este o primeiro passo: reconhecer os privilégios e as opressões que daí decorrem. Afinal se existe o privilegiado, existem aquelas/es que sofrem as opressões inevitavelmente decorrentes do privilégio. Como reconhecer essa situação? Não tem outra forma: é só no contato com o mundo, com as pessoas e seres que habitam o mundo, com a vida que insiste em viver, que podemos reconhecer o privilégio e a opressão. Precisamos também treinar o olhar, abrir o ouvido e estar junto.

Quando falamos em opressões e privilégios é importante ressaltar que estes não caminham separados, não são categorias distantes uma das outras, mas tanto as opressões como os privilégios ocupam lugares mútuos; assim como não se pode falar de opressões isoladas, como já delatavam as feministas decoloniais com o conceito de interseccionalidade. Assim, não é possível falar de patriarcado sem falar de racismo e não é possível falar de racismo sem falar de classe, territorialidade, idade, sexualidade, etc...²⁴ No entanto, as

²³ “Branquitude” não se refere apenas à cor de pele, mas aos meios produtivos e econômicos, acúmulo de riquezas hereditárias, o acesso à cultura, arte e educação associados historicamente a pessoas brancas. O que Pierre Bourdieu (1989) chama de as três grandes esferas de privilégios: o capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e por fim, mas não por ordem de importância, o capital simbólico (o que vulgarmente chamamos prestígio e/ou honra). Como descreve Sueli Carneiro, “Esses são os efeitos da hegemonia da “branquitude” no imaginário social e nas relações sociais concretas. É uma violência invisível que contrai saldos negativos para a subjetividade das mulheres negras, resvalando na afetividade e sexualidade destas. Tal dimensão da violência racial e as particularidades que ela assume em relação às mulheres dos grupos raciais não-hegemônicos vem despertando análises cuidadosas e recriação de práticas que se mostram capazes de construir outros referenciais.” (Carneiro, 2003: 122). Isto porque a mulher branca não é racializada, ela não carrega as marcas de uma racialização, ela é propriamente o ideal de mulher, o sujeito do feminino, não tendo consciência da sua “branquitude” e de seu lugar de opressora em relação a outras mulheres de cor.

²⁴ É possível perceber, por exemplo, a mulher-negra no ceio das opressões coloniais quando passamos a pensar as categorias por interseccionalidades: “Na intersecção entre “mulher” e “negro” há uma ausência onde deveria estar a mulher negra, precisamente porque nem “mulher” e nem “negro” a incluem. A intersecção nos mostra um vazio.” (Lugones, 2020: 60) A mulher negra passa por uma dupla opressão, pois

intersecções das formas de opressão não podem ser vistas como uma simples sobreposição de camadas, mas sim como a produção de efeitos de uma colonização de vidas e suas formas de existências. Não estamos aqui com a intenção de dizer quem é mais ou menos opressor ou oprimido, isso porque as formas de opressões não operam em singularidade, elas operam juntas. É por isso que, ao falar sobre as intersecções, Lugones aponta um ganho e uma perda: o ganho é perceber que vivemos uma multiplicidade de opressões e que estas estão fundidas e imbricadas na trama do tecido social, uma vez que ao vermos as intersecções de opressões, vemos também as múltiplas formas de resistências. Isto talvez possa ser um espaço para novas coalizões entre mulheres e homens de cor na luta antirracista e anti-sexista. Mas a perda é que o discurso de resistência política ainda se mapeia por categorias, que não deixam de ser uma ferramenta e uma epistemologia moderna e colonial.

107

Em *Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color*, Lugones, ao falar sobre o desmascaramento da interseccionalidade, aponta para uma “lógica da fusão” (Lugones, 2005: 66) como uma saída para as categorias. Lugones está deixando de pensar por uma lógica de opressões interseccionalizadas para pensar em uma lógica da fusão que parte das resistências. “Esta lógica defiende la inseparabilidad lógica de raza, clase, sexualidad y género. Mientras la lógica de la interconexión deja intacta la lógica de las categorías, la lógica de la fusión la destruye.” (Lugones, 2005: 66) Para pensar uma ação radical de resistência afro-ameríndia, a questão não está nas intersecções por categorias de opressão, mas a sobrevivência dos corpos subalternos se encontra em suas interdependências, por coalizões e fusões, entendendo que as resistências que se mantêm operantes entre aqueles que se reconhecem nas lutas antirracista, anti-imperialista e decolonial - assim como os agentes apoiadores externos que se dispõem a estar juntos na luta - é o mais importante. Como afirma Lorde, “a diferença não deve ser apenas tolerada, mas vista como uma reserva de polaridades necessárias, entre as

estando na base da pirâmide de uma sociedade colonial-patriarcal, ela é alvo de violência racista praticada por mulheres e homens brancos e também é alvo de violência de gênero praticada por homens brancos e negros.

quais a nossa criatividade pode irradiar como uma dialética. Só então a necessidade da interdependência deixa de ser ameaçada.” (Lorde, 2019: 138). A diferença é uma poderosa ferramenta de conexão entre os indivíduos, onde se constrói nosso poder pessoal e de fusões com o coletivo, entendendo que ninguém rompe a colonialidade sozinho. Lugones cita Audre: “Dentro de la interdependencia de diferencias mutuas (no dominantes) reside esa seguridad que nos hace capaces de bajar al caos del conocimiento y regresar con visiones verdaderas de nuestro futuro, junto con el poder concomitante de efectuar los cambios que puedan producir ese futuro. [Lorde, 1984: 111-112].” (Lugones, 2005: 61)

Perceber a potência nas diferenças nos permite uma resistência por interdependências, quando o lema da dominação moderna capitalista é ‘separar para conquistar’, a lógica da fusão - coalizão entre as diferentes resistências e não sobreposições de opressões - é o nosso passo para a desconstrução de um sistema moderno patriarcal colonialista e capitalista que afeta enfaticamente a todos, uns mais outros menos. Assim, se quisermos pensar em uma práxis filosófica decolonial e em um ensino de filosofia libertador, é preciso nos libertarmos das amarras das categorias para pensar a partir da coalizão entre as diferentes resistências decoloniais, um olhar sobre a multiplicidade dos corpos afro-ameríndios. Uma política que muitas vezes não está inscrita nas cadeiras públicas, mas a partir de agências da resistência, marcada por um olhar para dentro, na organização social, da “esfera subjetiva-intersubjetiva” (Lugones, 2019: 364), na autodefinição das nossas experiências atribuídas de n-gêneros, n-raças, n-etnias, n-territórios, de corpos não hegemônicos, não binários, não categorizantes. Este é “o senso mínimo de agência necessário para que a relação oprimir-resistir seja ativa, sem recorrer ao senso máximo de agência da subjetividade moderna.” (Lugones, 2019: 363).

Queremos pensar no entrelaçamento da vida individual com o coletivo, entre professor e aluno, entre espaço escolar e lazer, entre pesquisador, oralidade e aquilo que podemos encontrar na experiência nas ruas e encontros, uma filosofia que envolve também uma corporeidade. Lugones chama essa proposta de uma “ética da coalizão” (Lugones, 2019: 373), um “ser-sendo

relacional que estende e interconecta seu solo povoado” (Lugones, 2019: 373), assim, pensando uma contraproposta à colonialidade, onde a resistência se faz nas coalizões no dia a dia, a partir das questões diárias vividas na tensão das feridas coloniais, escola, filosofia e seu ensino. Uma filosofia que parte do pensamento decolonial, antirracista e anti-imperialista, reforça um movimento rebelde e desobediente às estruturas coloniais - e isso se abrange as estruturas da escola -, que foge das estruturas universais vigentes, não havendo sujeito deslocado de suas experiências. Cada corpo se define por suas diferentes experiências encarnadas. Assim, Audre afirma: “enquanto estivermos divididos por causa de nossas identidades particulares, não temos como estar juntos em ações políticas efetivas.” (Lorde, 2019: 236). Nesse sentido, não temos que escolher em que frente vamos lutar contra as formas discriminatórias. A frente em que temos que lutar e resistir é a colonialidade moderna capitalista que impera sobre todas as subjetividades dos corpos. A partir dessa lógica, perguntamos: É possível pensar em um sujeito da opressão e num sujeito oprimido separadamente? Se existem micro opressões e múltiplas formas de opressões e privilégios imbricadas, talvez este não seja o melhor caminho, sabendo que um corpo que é oprimido pode ocupar um lugar também de privilégio dependendo do local em que vive, do pertencimento econômico, da cor, de classe, se hétero ou homoafetivo, etc. Assim como um corpo oprimido (minoría) pode também ser um opressor (vemos isso claramente quando discutimos raça, gênero e sexualidade). Talvez a saída seja, colocada a partir da pergunta de Lugones: “Como aprendemos uns sobre os outros? Como fazemos isso sem machucar uns aos outros, mas com a coragem de acolher os entrelaçamentos da vida diária que podem até revelar certas traições? Como cruzamos fronteiras sem nos tornarmos conquistadores?” (Lugones, 2019: 373).

Partindo dessas questões, nos perguntamos: existe no mundo um lugar melhor para treinar o ‘estar junto’ do que a escola? Mas o que significa esse ‘estar junto’? Imaginamos que seja muito mais do que compartilhar a mesma sala, o mesmo corredor, o mesmo refeitório. Duas referências para pensar:

Somente algo não sofre mudanças, independentemente dos territórios escolares, dos calendários, dos horários,

dos tempos históricos, pois este é o ponto comum entre todos os professores do mundo: nossas relações intersubjetivas com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, com os nossos alunos no cotidiano dos territórios da escola. (Teixeira, in Dayrell, 2014: 13)

É preciso que a pessoa seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. (Freire, 2019: 19)

Como retirar o véu que encobre e normaliza a violência? Como vencer a solidão alienante a que somos pressionados? Como perceber a outra, o outro, não como Outro, mas como possibilidade de si mesmo? Como reconhecer o privilégio e a opressão que definem nossas vidas? Lembrando que ninguém resiste à colonialidade sozinho, um movimento que é individual e sozinho não pode ser decolonial, “as comunidades, e não os indivíduos, possibilitam o fazer; as pessoas produzem junto de outras, nunca em isolamento” (Lugones, 2019: 372). Como afirma Audre Lorde: “Sem comunidade não há libertação” (Lorde, 2019: 139).

PRECISAMOS CONVERSAR²⁵. Não tem outra forma. A enunciação é ato filosófico, pois não existe enunciação sem reflexão (nem que seja posterior). A enunciação coloca o enunciante no mundo, com todo o risco que isso acarreta. Aceitar o risco e confiar nas pessoas que estão ali pode ser o primeiro passo do estar junto. Enunciando, nos abrimos para o mundo, ao mesmo tempo que nos vemos neste mundo através dessa abertura. Mas o estar junto não é apenas uma cacofonia de enunciados. Talvez, mais importante até que o enunciado, seja o exercício da escuta. Abrir o ouvido para a palavra enunciada é o primeiro passo para aceitar e acreditar que não estamos sós. Abrir o ouvido para a escuta também é abertura para o mundo; o mundo da outra, o mundo do outro, o mundo de outre, que não é meu mundo mesmo pertencendo ao mesmo. Dessa forma, poderemos pensar em coalizões que se darão a partir das múltiplas fusões não hierárquicas, a partir da escuta e do diálogo, que visam o comunitário ao invés do particular [ou das super manufaturas do mundo global capitalista]. Assim,

²⁵ A partir daqui, usamos algumas expressões e frases em caixa alta. São momentos de GRITO, como se a voz se erguesse para chamar a atenção, numa emulação do que se daria numa sala de aula.

Silvia Rivera Cusicanqui, uma intelectual e ativista boliviana de origem ameríndia aimará, nos convida:

La vida en las comunidades, la vida de la calle, la vida de las vecindades barriales, las redes de ayuda mutua y organización para resistir los avances del poder y las crisis del mercado pueden iluminar el ethos de dichos procesos, que ocurren inaudibles e invisibles - están bajo el radar de la política - pero alcanzan en cambio a la opinión pública planetaria. Producto de prácticas multifacetarias, cual lombrices productoras de humus fertilizante, surgen pensamientos y palabras, todavía indecibles, que procuran hacer frente a los discursos macro revirtiendo la grandilocuencia con la burla, la solemnidad con la fiesta y la política con el trabajo, sumergiéndonos en la magia de la realidad viva para huir de la magia de las palabras. (Cusicanqui, 2010: 240)

Eis o diálogo que não é conversa jogada fora, é conversa que cria o estar junto. E estando juntos, percebemos que não somos iguais. Percebemos que somos incompletos. Percebemos que, na maioria das vezes, sequer sabemos quem somos... o que é bom, pois somos seres em construção, sempre abertos e inacabados.

Quantas vezes não ouvimos relatos das violências que nossas alunas, alunes e alunos sofrem nos seus cotidianos. Quantas vezes não fizemos nada? Quantas vezes um “nossa, que horror”, e nada mais? Quantas vezes passaram batidos gritos silenciosos (ou nem tanto) de socorro, afogados no meio da correria, do “depois eu vejo”, do egoísmo do privilégio, ou um pouco de privilégio a mais?

Por isso é importante ficar remoendo as conversas. Lembrando das expressões a cada fala. Pensar no próximo passo. Qual é o próximo passo? De onde vêm a violência e a opressão? Para os ‘profes’²⁶ de filosofia, não basta saber que a filosofia ocidental tem quedas recorrentes no machismo e no racismo. Não foi a própria filosofia instrumentalizada como

²⁶ Como somos frequentemente chamados, carinhosamente, pelos nossos alunos. Utilizamos essa forma para aproximar a leitora ou leitor da nossa experiência. Isso porque não estamos lidando com “profes”, alunas, alunes e alunos abstratos, mas pessoas reais, que geram experiências e conhecimentos que são únicos na sua relação com as teorias e conhecimentos com os quais dialogamos aqui. Como diz bell hooks: “o que mais me anima é quando a narração de experiências liga as discussões de fatos ou de construtos mais abstratos com a realidade concreta” (Hooks, 2013, p. 116).

mecanismos e ferramentas para a imposição da ideologia racista, machista e sexista? Será que a filosofia pode desconstruir sua própria criação? Onde encontramos uma saída? Seria possível um romper [ou uma fuga] das próprias estruturas academicistas e coloniais do saber? Seria possível um ensino de filosofia que fosse também filosófico, no sentido de construir novos saberes a partir de um filosofar aberto e disposto a escutar, para além de apenas uma transmissão de conhecimento e leitura de textos filosóficos e da memorização da história da filosofia ocidental?

PROFESSORAS/ES TÊM QUE ESTUDAR. Mas é bem provável que uma biblioteca apinhada de Platões, Agostinhos, Descartes, Kants e Hegels não ofereça saídas, não responda e não dê alternativas para aquelas/es que sofreram e sofrem violências e opressões coloniais corriqueiras. A gente precisa é da Lélia Gonzalez dizendo que a democracia racial brasileira é um mito raso e violento, que não se sustenta a qualquer análise um pouco mais séria. Nós precisamos que a Lélia Gonzalez abra nossos olhos para o fato de que a escola tem que trabalhar uma educação anti-racista, que não feche os olhos para o problema, pois os racistas também passaram pela escola.

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra. (Gonzalez, 2020: 32)

Nós precisamos de Frantz Fanon olhando nos olhos de todas, todos e todes para dizer que: “sim, a civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial” (Fanon, 2020: 105). Nós precisamos estudar Oyèrónké Oyewùmí com toda seriedade, pois, em suas palavras: “o processo de colonização não é um processo de civilização mas de desumanidades, apagamentos de memórias, línguas indígenas, marginalização de deuses, de religiões e culturas, abandono de etnias e de corpos” (Decolonialidade e Perspectiva Negra, 2019). E como bem aponta Quijano sobre a colonização, esse “sistema de poder global, capitalista, colonial, moderno” (Quijano, 1995: 134), que Quijano afirma começar no século XVI



nas Américas e que dura até hoje, “não encontrou um mundo a ser formado, um mundo de mentes vazias e de animais em evolução.” (Lugones, 2019: 364). Na verdade, o colonizador encontrou seres complexos e que resistiram às invasões, seres, como também diz Lugones, “atravessados por organizações culturais, políticas, econômicas e religiosas. Seres em relações complexas com o cosmos, com outros Eus, com a geração, a terra, os seres vivos, os inorgânicos, em produção” (Lugones, 2019: 364). O colonizador não encontrou índios ociosos, preguiçosos, fracos, pelados, ingênuos que eram facilmente convencidos e comprados com espelhos, como são as histórias absurdas inventadas e propagadas nos contos civilizatórios em materiais didáticos. Nossa história é regada por sangues resistentes, em tensos e violentos encontros, no qual o diálogo e negociações nunca aconteceram porque não há diálogo com o colonizador. Os invasores das Américas encontraram “eus cuja expressividade erótica, estética e linguística, cujos conhecimentos, noções sobre o espaço, esperas, práticas, instituições e formas de governo não estavam ali para serem simplesmente substituídas, e sim para serem conhecidas, entendidas” (Lugones, 2019: 364). Essas são fissuras cuja experiência de um sujeito colonizado, e que ainda hoje sofre opressões advindas da colonialidade, carrega como marca de sua existência. E esses corpos (negros, pretos, indígenas, pardos, meninas, meninos, menines, corpos trans e sujeitos periféricos) estão em nossas escolas, em nossas salas de aula e é preciso ouvi-los. É preciso antes de mais nada entender essa fratura colonial que envolve esses corpos, dar ligar a sua história e só assim poderemos inverter a lógica colonial que ainda opera nossas escolas, nossos métodos de ensino e nossas práticas filosóficas. Mas uma vez trazemos Quijano:

Aplicada de manera específica a la experiencia histórica latinoamericana, la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada. Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos,

sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada. (Quijano, 2021: 893)

Porque se somos professoras e professores comprometidas/os/es, a partir da abertura do diálogo com a turma, podemos descobrir que alunas, alunes e alunos são constantemente vítimas de violências e opressões simplesmente por serem quem são. Precisamos trabalhar para entendermos este fato e abrir a possibilidade de construirmos uma outra realidade. E essa outra realidade só poderá ser construída buscando informações que não passem pela civilização que gerou a barbárie sentida na pele pelas nossas alunas, alunes e alunos. Porque somos 'proses', e queremos bem nossas alunas, alunes e alunos, que são nossas amigas, amigues e amigos. Temos que mudar a lógica; mas isso só é possível se sairmos da filosofia que gerou essa lógica.

NÓS TEMOS QUE DESCOLONIZAR NOSSO PENSAMENTO. Temos que admitir, sim, que o gênero é um organizador da sociedade ocidental, que hierarquiza os lugares e poderes entre homens e mulheres. Podemos passear por toda a história da filosofia, desde o já mencionado Aristóteles a Descartes, que com sua separação radical entre corpo e mente deu mais munição para aqueles que queriam colocar o homem branco como a MENTE que está no controle, porque os outros são corpos negros e de mulheres e indígenas e qualquer outra coisa - 'desalmados', desumanizados -, mas sempre CORPOS que devem obedecer. Porque a razão é branca e masculina. Podemos passar por Kant e sua crítica da razão puramente branca, que desenhou de forma brilhante os caminhos metafísicos da construção do pensamento, mas excluiu mulheres, negros, indígenas e tudo que não fosse homem e branco e europeu dele. Ou os escritos políticos que insistem em esconder as mulheres no lar, porque a democracia é grega, e exclusivamente masculina, e grega, portanto, branca.

A partir dessa lógica, oriunda desde os primórdios da civilização grega, o homem da sociedade moderna e seu poderoso aliado, o cristianismo, soube utilizar muito bem para

si essa noção de hierarquia gênero-raça, no qual gênero é também racializado, ou melhor, questões de gênero que envolvem questões racistas, ou como chama Grada Kilomba, um “racismo genderizado”. (Kilomba, 2019: 93). “O homem europeu, burguês, colono, moderno, foi transformado em sujeito/agente, próprio para governar, para a vida pública, um ser civilizado, heterossexual, cristão, um ser de mente e da razão” (Lugones, 2019: 358) e sua mulher, “a mulher europeia burguesa não era entendida como um completo desse homem, e sim como alguém que reproduzia a humanidade e o capital por meio da sua pureza sexual, passividade e domesticidade” (Lugones, 2019: 358). É importante notar que a pureza sexual de mulheres brancas emergiu como controle do poder racial, econômico e político, ou seja, para que as fortunas e heranças permanecessem na mão dos mesmos homens burgueses europeus, suas mulheres precisavam ser consideradas puras e servir ao patriarcado conjugal. “La pasividad sexual y la pureza se vieron enfatizadas en el modelo Victoriano de la ‘verdadera femineidad’” (Lugones, 2005: 65). E é a partir desse ideal de ‘civilização’ e ‘humanidade’ que o feminismo branco ignora as demandas de mulheres não-brancas, compreendendo a “mulher” categoricamente com um significado único: mulher branca. A lógica que cerceou as mulheres não-brancas e os indígenas é a mesma que continua cerceando até hoje os corpos subalternizados, uma racionalidade que fundamentou a divisão entre as bestas - ‘desalmados’, não-humanos - e o soberano homem branco - humano -. A dicotomia hierárquica como marca da humanidade tornou-se uma ferramenta normativa de condenação e exploração das Américas (assim como a África e territórios orientais), de seus comportamentos e suas personalidades afro-ameríndias. Essa é a forma mais perversa de opressão e dominação central do sistema moderno colonial capitalista, o apagamento dos saberes, memórias e das práticas que ali existiam.

Mas não deve bastar estudar os mecanismos da opressão. Precisamos dos mecanismos de libertação. E é Oyèrónké Oyewùmí quem vai dizer à menina que foi agredida em seu trabalho²⁷ por ser negra, mas que é filha de lansã (Oyá),

²⁷ A menina em questão foi minha aluna (eu professor Maurício Cossio) na EEB Aníbal Nunes Pires, e contou em sala de aula um episódio em que foi agredida verbalmente e

guerreira do vento que não se abala jamais, que é búfala e borboleta, a mulher que vira búfala quando necessário, guerreira e defende seus filhos e que ao mesmo tempo carrega a leveza do bater das asas de uma borboleta e suas grandes transformações em seu casulo (Prandi, 2001: 296-303). Em seu livro *The Invention of Women* [A invenção das mulheres], publicado em 1997 nos Estados Unidos, resultado de sua tese de doutorado, traduzido para o português somente em 2002, Oyěwùmí narra como as matrizes africanas não viviam o gênero a partir de relações binárias e hierarquizadas, e afirma que esta é uma construção colonial europeia, resultante do ideal de um sistema homem-moderno. A autora afirma que “o gênero não era um princípio organizador na sociedade iorubá antes da colonização ocidental” (Oyěwùmí, 2021: 31), não havia um sistema gênero institucionalizado na cultura iorubá: “Traduzir as categorias iorubás *obinrin* e *okunrin* como “femea/mulher” e “macho/homem”, respectivamente, é um erro. Essas categorias não se opõem de forma binária nem se relacionam na forma de uma hierarquia.” (Oyěwùmí, 2021: 32-33). Oyěwùmí nos descreve que os prefixos *Obin* e *Okun* fazem referencia a uma variação anatômica, fêmea e macho, podendo ser lidas como anafêmea e anamacho, mas é importante ressaltar que essas categorias não são entendidas como binárias e opostas. Como diz a autora: “Em alguns lugares, encurtei esses termos para “anasexo”, “anamacho” e “anafêmea”. Meu propósito ao qualificar esses termos com “anatômico” (ou “ana”) é mostrar que as distinções [corporais] iorubás eram superficiais e não assumiram nenhuma dimensão hierárquica social, como no Ocidente.” (Oyěwùmí, 2021: 17). Os termos *okunrin* e *obinrin* apenas indicam as diferenças fisiológicas entre as duas anatomias, uma vez que elas se relacionam com a procriação e relação sexual. Eles se referem, então, às diferenças fisicamente marcadas e fisiologicamente aparentes entre as duas anatomias. “Eles não se referem a categorias de gênero que denotam privilégios e

fisicamente no seu trabalho por um homem branco. O relato foi mais ou menos assim: “Uma vez apareceu um cara lá na empresa. Disse que a Fulaninha (eu) tinha ligado já duas vezes pra ele e que era pra parar. Respondi: “liguei, e vou continuar ligando. É a política da empresa e o senhor estava ciente quando assinou o contrato. E...”. “O quê? É essa negrinha que fica me cobrando? Volta pra senzala e vê se não incomoda quem tá trabalhando!”. Ele disse isso e chutou um balde de lixo na minha direção, que acabou pegando na minha cabeça e me cortando”.

desvantagens sociais. Além disso, não expressam dimorfismo sexual porque a distinção que indicam é específica para questões da reprodução.” (Oyěwùmí, 2021: 76). Diferente da cultura ocidental, a lorubá não utiliza o termo gênero como organização social, se quer é possível afirmar que existia o termo “gênero” na sociedade originária lorubá. A diferença anatômica entre homens e mulheres não é de nenhuma forma motivo para hierarquias, apenas faz parte de arranjos que envolvem a procriação, cujo seu principal motivo é a manutenção daquela comunidade.

Oyěwùmí, em seu texto “Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas” de 2004, demonstra como a ideia de modernidade, junto com a ideia de gênero binário e suas hierarquias, evocam o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização. Uma das características marcantes da era moderna é a expansão da Europa e o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana (aqui nos referimos a América do Norte, EUA) em todo o mundo. “Como resultado, os interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro-americanos têm dominado a escrita da história humana.” (Oyěwùmí, 2004: 1). Como já sabemos, um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento, a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus como conhecedores. “Na verdade, o privilégio de gênero masculino como uma parte essencial do *ethos* europeu está consagrado na cultura da modernidade.” (Oyěwùmí, 2004: 1). Nesse caso, o pensamento africano, latino americano, não europeu, e suas formas de relações sociais e de gênero jamais deveriam ser traduzidos a partir das tradições intelectuais ocidentais, que têm como uma de suas características persistentes a projeção do não europeu como o ‘Outro’ e, nessa sequencia, a dominação sobre ele.

Ou seja, é através de Oyewùmí que vamos descobrir que é possível ter contato com outras narrativas que não coloniais e enxergar outras formas de existências, outros mecanismo de resistências e defesas diante de uma colonialidade violenta que impera sobre os corpos e suas histórias. É nesse instante, a partir do contato com outros textos e materiais que não apenas uma filosofia ocidental e sem contato nenhum com a

experiência afro-ameríndia e/ou latino-americana, que aquela menina que sofreu a violência física e simbólica do racismo e do machismo vai descobrir na sua própria ancestralidade, na sua própria possibilidade de cosmopercepção, a abertura para a emancipação do, como chama Lugones, “sistema moderno-colonial de gênero” (Lugones, 2020: 54). E a partir do aprofundamento de seu alcance destrutivo, historicamente, sobre os corpos afro-ameríndios, construir outras resistências e empoderamentos contra a hegemonia dominante e opressora. Nós, em conjunto, enquanto turma que se reconhece um no outro, uma na outra, “precisamos nos colocar em uma posição que nos permita rechaçar esse sistema, enquanto promovemos uma transformação das relações comuns” (Lugones, 2020: 55) e fazer da sala uma experiência pedagógica real, que possibilite a construção de outras subjetividades, outras experiências e saberes contra coloniais.

118

Aqui queremos destacar a importância de trazer para dentro de sala de aula um pensamento como o de Maria Lugones, que tem como partida uma retomada Abya Yala²⁸ para a transformação social e política, isso é o que a feminista chama de “virada decolonial” (Lugones, 2019: 373), uma mudança metodológica do pensar, um salto para fora das estruturas dicotômicas, das categorias de opressão e das unidades marcadoras universais do ocidente. Um movimento que é tensionado, de “opressão-resistência” (Lugones, 2019: 373), um ser sendo ativo, autor de sua própria história. Na medida em que a colonialidade se infiltra em todos os aspectos da vida, existe uma multiplicidade de corpos em que suas relações com o mundo não seguem necessariamente o modelo colonial e é nesse momento que percebemos a relação “eles” e “nós”. Aqueles residem no lugar de subalterno, latino americano, afro-ameríndios, que vivenciam as opressões, sabem que não fazem parte do sujeito universal, no entanto, é impossível negar que

²⁸ Como também aponta Lugones ao investigar as relações de gênero na Bolívia: “A nova constituição boliviana, o governo de Morales e os movimentos indígenas de Abya Yala expressam um compromisso com a filosofia de suma qamaña (frequentemente traduzido como “bem viver”). A relação entre qamaña e utjaña indica a importância da complementaridade e sua inseparabilidade do florescimento comunal na produção constante de equilíbrio cósmico. Chachawarmi não é separável de utjaña em significado e prática; ambos se constituem em um só. Logo a destruição de chachawarmi não é compatível com suma qamaña” (Lugones, 2014: 367).

nossas formas de vida estão diretamente embebidas da colonialidade capitalista e que ocidental, na medida em que não podemos dar um salto para fora da modernidade colonial. Mas é a partir das experiências compartilhadas, da multiplicidade do olhar duplo do subalterno (dentro-fora), que podemos criar novas resistências a forma colonialista que impera sobre as vidas. Resistir e recriar, não descolonizar visto que não dá para desfazer o processo de colonização, aquilo que já ocorreu, mas responder a um sistema opressor colonial de forma a decolonizar a vida e a experiência, num processo de ruptura.

Dizer apenas para voltarmos a um viver originário seria um pensamento apenas nostálgico, mas é a tomada de consciência que possibilita criar novos discursos e novos modos de vida, entendendo que o passado não se desprende do presente, mas constrói o presente. Apenas uma retomada do que é originalmente afro-indígena seria um discurso de vitrine, transformando o indígena e o africano num olhar de museu, estático e imóvel, um distanciamento deste comigo, como se não fosse também parte dessa história, como se não houvesse mudanças que ocorreram também nas sociedades originárias. Por isso, trata-se de questionar a matriz em questão, problematizando o pronunciamento de uma história única, queremos ter o direito de permanecer vivos e contar nossa própria história e aprender a partir dela. Esse é um processo que Lugones chama de “lócus fraturado” (Lugones, 2019: 372): a tomada de consciência dessa dupla marca, entendendo como fratura não o que está fora, separado do dentro, mas que está entre, somos esse duplo COLONIALIDADE E RESISTÊNCIA, que funciona como um pensamento de subversão, rebelde, que muitas vezes se faz por micro fraturas, como afirma Yuderkys Miñoso: “Aos poucos, vamos costurando novas narrativas e interpretações que permitem descentralizar o sujeito normativo clássico.” (Miñoso, 2020: 115).

Dessa forma, SOBRE AS RUÍNAS DA VIOLÊNCIA VAMOS CONSTRUINDO A UTOPIA. Eu vou me desconstruindo e reconstruindo; elas e eles vão se construindo; e assim vamos JUNTAS, JUNTOS, JUNTAS, de mãos dadas, em busca do conhecimento libertador. Resultante de uma tensão sempre permanente, de oposição à lógica capitalista do poder. Uma emancipação como algo inacabado, cuja A OPOSIÇÃO COLONIAL

SE DÁ SEMPRE NESSA TENSÃO PARA QUE A RESISTÊNCIA DA
DIFERENÇA EXISTA.

A MEMÓRIA AFRO-AMERÍNDIA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE FILOSOFIA NÃO COLONIALISTA

Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de senador do Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses. Contra a verdade dos povos missionários, definida pela sagacidade de um antropófago, o Visconde de Cairu: – É a mentira muitas vezes repetida. Mas não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o Jabuti. (Andrade, 1928: 9)

O filme Bacurau, dos diretores Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, ganhador de vários prêmios, entre eles o Prêmio do Júri no Festival de Cannes de 2019, utiliza como enredo uma história distópica sobre o apagamento de um povo para ir na contramão do discurso de que o Brasil é um país sem memória. Invertendo a lógica imperialista e racista do cinema - e do mundo colonial - ao colocar um povo sertanejo na posição de se defender dos cruéis vilões (brancos), que acabam por serem aniquilados sem qualquer arrependimento. No filme também vemos a constante retomada da consciência coletiva e sua memória retratada pelos diretores o tempo todo. Uma cidade que reage ao estrangeiro, que tem um museu de memórias e lutas já batalhadas no centro da cidade, para todos verem: todas as mortes, cabeças, sangue e tripas de seus opressores e colonizadores, que tentavam invadir a cidade, penduradas. Bacurau é o retrato da memória para sempre vivida, da rebeldia daqueles que se espera baixar a cabeça, ali estão expostas as marcas de lutas celebradas. Uma história de opressão, união e resistência.

Há no Brasil uma síndrome de Alzheimer cultural e histórica, o tempo parece servir de borracha para apagar tudo o que já foi feito, defendido, combatido e ganho. Diante dos difíceis dias que estamos vivendo nos últimos anos, a ausência de verdade nos fatos históricos e a produção das fake News é mais um alavanque para a perda de memória coletiva. É a morte, o luto,

as covas abertas, o sangue contido em Bacurau um lembrete de que não somos apenas personagens de uma história contada e repetida até que se vire verdadeira, mas somos Bacurau, rebeldes, como diz Oswald de Andrade: “Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval.”. A resistência sempre existiu.

- Quem nasce em Bacurau é o quê?

- É gente.

(Bacurau, 2019)

Tudo bem, não podemos viver como na sociedade utópica de Bacurau - ou podemos? -, mas vamos pensar no que nos propõe o filme e o mito indígena a respeito de Bacurau. Nome de uma ave bastante comum do Brasil, *caprimulgiforme* da família *caprimulgidae*. Conhecido também como curiango, curiango-comum, ju-jau, carimbamba, amanhã-eu-vou (em Minas Gerais), dorminhoco (no Rio Grande do Sul), ibijau, medeléguas, acuraua (em alguns locais da Amazônia) e a-ku-kú (nomes indígenas - Mato Grosso). A plumagem tem uma coloração pardo-amarelada com manchas pretas com fitas branca. Bacurau é um pássaro pequeno que prefere a noite ao dia e tem um canto marcante que atrai as presas e, segundo as lendas, traz notícias de vida e morte. O pássaro consome insetos de várias espécies, dentre eles: besouros, abelhas, mariposas, borboletas, vespas e até mesmo formigas. Presas fáceis e sempre vivas. Quando chega a noite e o silêncio reina, o pássaro Bacurau decide sair e ir em busca de alimento. É um pássaro aparentemente pequeno e frágil, mas Bacurau tem a plumagem de coloração que se adapta ao meio ambiente, é quase idêntica ao solo onde vivem e o pássaro pode facilmente se camuflar entre as folhagens e garantir mais tranquilidade ao se movimentar.

A antropóloga brasileira Betty Mindlin, em sua obra *A cabeça Voraz (1996)*, descreve o mito indígena sobre a cabeça voadora, em vários grupos indígenas da Amazônia, como os Tupari, os Macurap, os Jabuti, os Aruá, os Sateré-Mawé. Em cada versão do mito aparece um enredo diferente, carregando sua maneira de contar histórias e uma oralidade própria, mas o tema intrigante que perpassa as narrativas acerca desse mito é

sempre o mesmo: a mutilação do corpo, a cabeça que, para comer e suprir sua fome quase que insaciável, se desprende do corpo e sai voando, se transforma ou cola-se num outro ser e no final vira pássaro, Bacurau. No mito Tupari de Rondônia:

[...] uma mulher casada divide-se todas as noites. A cabeça parte em busca de carne e alimentos de outras malocas e aldeias; o corpo mutilado fica na rede, carinhosamente abraçado ao marido. De madrugada, supostamente saciada, a cabeça volta e cola-se ao próprio corpo.

O marido nada percebe, mas acorda com o peito ensangüentado, sem saber por quê. A mulher é boa esposa, faz uma *chicha* saborosa, sopa nutritiva que entre os Tupari é fermentada por um processo de mastigação, pelas mulheres, de um bocado de milho, cará, mandioca ou inhame. O que o marido não sabe é que, em vez de mastigar, ela costuma cortar um dos dedos e pingar sangue na sopa para fermentar.

Intrigados com o sangue no peito do rapaz, seus parentes resolvem ficar à espreita. Descobrem o corpo sem cabeça e o jogam numa fogueira. A cabeça, de longe, urra de dor, vem voando para colar-se ao corpo no meio das chamas e a mulher, inteira outra vez, toda queimada, vira bacurau, um engole-vento, e sai voando.

Vem nas noites seguintes, lamuriosa, chamar o marido. É agora um espírito malévolo, um *Tarupá*. Diz que o ama, pede-lhe que a acompanhe. Depois de hesitar, ele a segue, aprendem ambos a voar, vão para o reino do céu agarrando-se a um cipó, atingem as alturas, onde passam a viver com os bacuraus. Estes são assustadores, sobrenaturais. O marido, ou a mulher-bacurau, vira uma estrela, perto das que chamamos Três Marias.

Os Tupari acreditam que quando o bacurau canta à noite é porque alguém vai morrer. Segundo a tradição, quando alguém é morto, assassinado, o bacurau sente o cheiro de sangue e desce para chupar seu sangue e comer a sua carne. O pássaro mítico, assim, seria carnívoro, ou chuparia sangue, embora os bacuraus, da família *caprimulgidae*, alimentem-se exclusivamente de insetos, e têm bocas enormes para apreender a comida em voo, o que certamente é do conhecimento dos índios. (Mindlin, 1996: 5)

O mito dá o que pensar, sobre, a cabeça solta do corpo por aí em busca de comida, a transformação em bacurau, o chupar do sangue e comer da carne dos mortos... Para quem a ouve pela primeira vez, talvez cause espanto - a voracidade feminina, a

gula excessiva, carnívora -, mas as histórias nos falam sobre o processo antropofágico²⁹ presente nas narrativas e experiências indígenas, a importância do comer, reter aquilo que pode nutrir o corpo e elevar o espírito, representado na transformação em pássaro bacurau. Há também uma questão de gênero, uma mulher insaciável que sua cabeça voa por aí, quase que bruxa, uma sanguinária devoradora, causando uma desordem nas regras da comunidade e uma nova ordem no mapa celestial, um astro surge, uma estrela.

Certamente este tema das narrativas orais indígenas impressiona por não ser comum; talvez mal exista na ficção ou no imaginário mais conhecido das nossas literaturas e produções cinematográficas. Apesar de todas as histórias de horror, de crime, de espanto, apesar do terror da Revolução Francesa e da guilhotina, das Bruxas de Salem e tantas outras histórias importadas, pouco/ou quase nada sabemos sobre as histórias orais indígenas brasileiras: a mula sem cabeça, a cabeça voadora, a bruxa sem cabeça, *Saci Pererê*, a lenda do açaí, o mito amazonense *Macurap* sobre a mulher grudenta (outra história de cabeça voadora, esta se gruda a corpos de homens para mutilar seus pênis por desobediência aos deuses), o *Engole-vento*, de enorme boca rasgada³⁰, frequentemente

²⁹ “Assim também é o conhecimento, uma prática antropofágica, parafraseando Foucault: comer é saber, ou mesmo, saber é comer. Comer é ato que carrega uma memória, um degustar, palatável e ritualístico, que se faz por engolir, trazer para dentro, nutrir-se. E que para tal ritual é preciso saber preparar, manusear o que se come, é preciso saber para comer, ao mesmo tempo que é preciso comer, engolir o outro, para adquirir saber. Como afirma de forma assertiva Raísa Inocêncio: “Saber comer é *comer o saber*, pronto, o ritual já está feito; o ritual mágico cozido, temos a técnica de comer.” (Inocêncio, 2021: 184). Assim, podemos seguir dizendo, tudo aquilo que é próprio para alimentar, se alimento. O que te faz mal, regurgite. Quase uma filosofia espinosista, das composições é bom que escolha sempre as que potencializam, cuja máxima potência deverá ser a liberdade, pois as composições despotencializadoras levam a morte, espiritual ou física. (...) Longe as histórias canibalescas fantasmagóricas que o ocidente criou, a antropofagia é um processo de incorporação, de nutrir-se do externo e que tem como pressuposto a transformação a partir do comer do outro. (...) É importante observar que, ao mesmo tempo que temos fome, vomitamos uma cultura eurocêntrica que não nos abarca, que nos priva o discurso, que nos transforma em objetos e não em sujeitos da história. Nesse sentido, estamos fazendo uso do saber/comer, na antropofagia é preciso saber o que se come.” (Rosa; Xavier, 2022: 192-193).

³⁰ “Pássaro com enorme boca, que engole insetos grandes como a mariposa e é, segundo Lévi-Strauss, ligado à morte e ao mundo subterrâneo – às vezes com conotação positiva, pois, como lembra, Léry escreve que os Tupi achavam que os engole-ventos trariam boas-novas de parentes mortos.” (MINDLIN, 1996: 9)

associado à gula da mulher, que vem a espreita da noite para comer os mortos, de visão longa, que tudo vê, os mitos *Tacana*, *Warrau*, *Shipaia*, etc. Essas manifestações mitológicas sempre fizeram parte da nossa formação cultural e histórica ameríndia, mas como afirma Mindlin: “Estamos habituados aos vampiros, às mulas-sem-cabeça, às górgonas, às cabeças invertidas que trocam de corpos, como num romance de Thomas Mann, aos contos fantásticos de Wells, Hoffmann e Poe - não a cabeças ativas e autônomas com movimento próprio.” (Mindlin, 1996: 3). Cabeças autônomas e Bacurau não fazem parte de nossas histórias, não estão presentes em nossos imaginários, não aparecem em nossos livros didáticos, não são retratados em nossas salas de aula. Mas porque?

Há uma dificuldade grande em obter informações, registros e manuscritos sobre nossos povos originários, falar sobre o assunto é sempre um campo problemático. Escrever sobre populações indígenas originárias é quase um tabu. Isso porque nosso apagamento histórico é grande. Levando em conta que em toda América, de 90 a 95% dos povos originários foram assassinados (Viezzler; Moema, 2021: 23), vítimas do genocídio indígena das Américas, isso equivale a 70 milhões (setenta milhões) ou mais de indígenas mortos na invasão colonial. É importante ressaltar que na época das invasões “a população de toda a Europa era de 57 a 70 milhões de habitantes e Espanha e Portugal juntos não ultrapassavam 10 milhões de pessoas” (Viezzler; Moema, 2021: 23). Ou seja, dois impérios que somados 10 milhões de pessoas aniquilaram quase 70 milhões de indígenas americanos, considerando este o maior holocausto do mundo - o segundo maior sendo o holocausto judeu na Alemanha (1939-1945) com 6 milhões de mortos. Dentre os nossos indígenas que não foram mortos, cerca de 5%, foram catequizados por padres jesuítas. O legado da colonização nos roubou a cultura, nossas línguas³¹, nossas religiões, nossos cultos, a compreensão de outras sexualidade/gênero, formas de

³¹ Segundo o site Povos Indígenas do Brasil, no verbete *Línguas*, “atualmente, mais de 160 línguas e dialetos são falados pelos povos indígenas no Brasil. Elas integram o acervo de quase sete mil línguas faladas no mundo contemporâneo”. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas#Refer.C3.AAncias_externas. Último acesso em: 14 de junho de 2013.

existências para além do consumo e extrativismo e nossos modos de contar histórias.

Narrar essas histórias, falar sobre nossas ancestralidades indígenas, contar nossos mitos latino americanos, afro-ameríndios, faz parte do processo lento de desmantelamento da colonização e do patriarcado nos quais estamos inseridas(os). Como disse Ailton Krenak no prefácio do livro *Abya Yala! Genocídio, Resistência e Sobrevivência dos povos originários das Américas*: “Uma tarefa urgente é a produção de literatura que venha contar a história na visão dos vencidos” (Krenak, 2021 apud Viezzer, Moema, 2021: 18). Assim como bem aponta bell hooks: “Nenhum livro de história usado em escolas públicas nos informou sobre o imperialismo racial.” (Hooks, 2019: 193-194). Em vez disso, “deram-nos uma noção romântica do “novo mundo”, do “sonho americano”, dos Estados Unidos como um grande caldeirão de raças em que todos se juntam e criam uma” (Hooks, 2019: 193-194). E assim nos ensinaram que Colombo descobriu a América, que índios eram preguiçosos e canibais, assassinos, que pessoas negras foram escravizadas devido ao seu baixo desenvolvimento intelectual e sua força braçal deveria ser usada para serviços pesados. Ninguém falou sobre a América como o berço da civilização e dos grupos já muito bem organizados e comunidades inteiras que aqui existiam antes da invasão colonial. Não se discute nas escolas a escravidão como alicerce para o crescimento do capitalismo, por exemplo. Nós perpetuamos, tanto consciente quanto inconscientemente as ideias coloniais, sob os próprios males que nos oprimem somos encorajados a defendê-los.

Também no Brasil, navios cheios de mulheres e homens negros trazidos forçosamente da África desembarcaram em nossas costas, principalmente nos portos de Salvador e Rio de Janeiro, período que durou mais de 300 anos, entre os séculos XVI e XIX. É só lembrar que os portugueses, os colonizadores do Brasil, são os primeiros a avançar na costa da África e os primeiros a iniciar o comércio de escravos no Atlântico. O Brasil foi o país das Américas com o maior número de africanos escravizados, navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens, trazendo cerca de 4,8 milhões de africanos para o território brasileiro e vendidos como escravos. Outros 670 mil morreram no caminho (Rossi, 2018: s/p). Somos a maior

diáspora africana do mundo (Marques, 2019: s/p), por isso até hoje carregamos as marcas das diversas culturas, línguas e religiosidades do continente africano - talvez mais do que nossa cultura indígena. O processo de diáspora consiste em uma trama complexa, desde a captura de homens e mulheres em diversas sociedades africanas, a travessia do oceano atlântico nos navios negreiros, a inserção - violenta e brutal - no novo continente, até a construção de novas identidades. Por isso, quando falamos de diáspora, é importante ressaltar que não só de violência o cotidiano desses indivíduos era feito, mas um mundo de trocas e sociabilidade se construiu a partir da experiência num novo local, quero dizer que, diante da violência, africanos de todas as partes do continente precisaram construir novas formas de viver a vida em terras hoje brasileiras e, mais do que tudo, construir apoios de resistências.

Assim, a diáspora não é apenas sinônimo de violência, mas também uma redefinição identitária, ou seja, a construção de novas formas de ser, agir e pensar no mundo. Os castigos físicos e o sofrimento fizeram parte da vida de homens e mulheres escravizados, sem dúvida, mas as lutas diárias, os novos elos afetivos, os vínculos familiares, a construção dos quilombos, o surgimento das matrizes religiosas afro-diaspóricas também. Como afirma Beatriz Nascimento em seu filme *Ori* (1989), "somos a história viva dos pretos, não números". Contrapondo fortemente à abordagem metodológica dos estudos sobre a população negra que reduz suas existências à mão-de-obra e ao passado escravista. A diáspora tem um estabelecimento humano para além do negro como apenas escravo, como aponta Beatriz em *O conceito de quilombo e a resistência cultural negra*, o Quilombo foi uma forma de organização do negro diaspórico, dando origem posteriormente ao Candomblé. A resistência epistemológica ao racismo estrutural pode ser vista dentro da diáspora: "Trata-se do Quilombo (Kilombo), que representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização. Todas essas formas de resistências podem ser compreendidas como história do negro no Brasil." (Nascimento, 1985:41).

Talvez esse seja o verdadeiro poder contido na educação, no trabalho docente: contar histórias. Como diz Bárbara Carine: "A educação é o ato de socializar com as novas gerações os



conhecimentos historicamente produzidos. Ela anda lado a lado com a história do desenvolvimento humano, seja do ponto de vista psíquico (subjetivo) ou do social.” (Carine, 2023: 15). Digo mais, talvez o papel de um(a) professor(a) e que também pesquisador(a) é apontar para os vazios de uma história que oferece tantas lacunas. Nesse sentido, falar de memória nesses últimos anos é confrontar de forma implacável o que não lembramos e como bem coloca Isadora Sinay em seu artigo “Tudo é invenção, mas quase tudo aconteceu”, no qual faz uma análise sobre o livro *K* de B. Kucinski: “somos um país cindido por anos de sumiços, desaparecimentos e amnésia. Um país aberto pela incapacidade (ou pela falta de vontade) de lembrar.” (Sinay, 2022: 8). Não ficamos surpresos quando ainda no Brasil torturadores e ditadores são homenageados em praças públicas com estátuas e placas de ruas e que a história e memória da ditadura do Brasil ainda não há de forma alguma um consenso. Pudemos ver de perto essa questão no governo bolsonarista, o quanto ditadores e torturadores foram exaltados em falas do presidente e entre grupos conservadores o discurso de que o período da ditadura teria sido bom e proveitoso para o país. Sendo esta uma discrepância para a realidade vivida durante a ditadura brasileira, as perseguições, censuras e as tantas vidas perdidas e pessoas desaparecidas neste período sombrio da história do Brasil. Resta-nos, portanto, como professores(as), educadores(as), pesquisadores(as), enfrentar o vazio do não saber, ou do não dito, do silenciado, da história não contada.

A reconstrução das narrativas por um viés decolonial, o ato de recontar as histórias, tem o poder de fazer justiça pela lembrança, rememorando aquilo que se perdeu, como diz B. Kucinski em seu livro *K*³², o autor faz uma nota para os leitores, antes mesmo das primeiras páginas da livro: “Caro leitor: Tudo neste livro é invenção, mas quase tudo aconteceu” (Kucinski, 2022: 13). O livro *K* pode-se dizer que é um romance de memórias, pois é conduzido pelo fio de suas memórias (além de cartas antigas e das memórias do pai) que dão ao livro sua estrutura, não exatamente episódica, mas o que Sinay chama de

³² Livro em que o autor apresenta o desaparecimento de sua irmã, em pleno auge da ditadura militar no Brasil, a partir das memórias de seu pai judeu que fugiu do holocausto na Polônia para o Brasil.

“documental arquivista” (Sinay, 2022: 9), remontando as memórias, construindo uma contra-história sobre os fatos. O francês Paul Ricoeur em *A memória, a história, o esquecimento* (2007), chama de “dever de memória”, nas palavras do filósofo, “o dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança” (Ricoeur, 2007: 77).

Na sociedade amnésica, o esquecimento é a ferramenta mais sombria das falsas verdades, das fake news e da produção de sujeitos desancorados, sem memória, sem pertencimento, como o projeto político colonialista tentou fazer com nossos indígenas e os africanos escravizados trazidos para as terras brasileiras: destituí-los de nação, de nome, de ancestralidades, de sua cultura, de sua própria língua, caindo no esquecimento do que um dia já o foi e a que lugar pertenceu. O apagamento da memória e suas afeições é utilizado até hoje como forma de poder e domínio. É nesse sentido a memória uma ação política, como afirma a Dra. em linguística pela Universidade de Lancaster, no Reino Unido, Maria Jandyra Cavalcanti Cunha - que trabalhou na Comissão Nacional da Verdade:

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com ideias e imagens de hoje as experiências do passado. Como disse o sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006), memória não é sonho, é trabalho. A memória coletiva, para Halbwachs, desempenha um papel fundamental nos processos históricos. Por um lado, dando vitalidade aos objetos culturais, sublinhando momentos históricos significativos e, portanto, preservando o valor do passado para os grupos sociais. Por outro, sendo a guardiã dos objetos culturais que atravessam os tempos e que, então, podem vir a se constituir em fontes para a pesquisa histórica. Nesse sentido, a memória coletiva pode ser entendida como uma forma de história vivente. Mesmo quando o esquecimento se dá por razões políticas, é na memória do grupo social que os acontecimentos sobrevivem. (Cunha, 2015: 151)

É por este caminho que faço uso do conceito de memória como um processo de desconstrução dos discursos históricos hegemônicos dentro do ensino: o ato de contar histórias, de socializar com nossos alunos(as)(es), educadoras(es), professoras(es), a partir do rememorar, no qual “a memória coletiva apresenta-se como a solução do passado, no presente;

apresenta-se como recomposição quase mágica ou terapêutica, como algo que cura as feridas do passado” (Cunha, 2015: 151), sendo este um trabalho potente para a construção de novos imaginários e experiências não-hegemônicos sobre nós mesmos, afro-ameríndios e latinos americanos. Assim, a filosofia, a literatura, as artes, as narrativas orais e o ato de contar histórias são como ferramentas, como uma possível ‘imagem da memória’ perdida, ou saqueada. Enxergando a possibilidade de, através dessas ferramentas apresentadas, criar novos diálogos. E nesse sentido, se encontra fundamental dialogar dentro de sala sobre questões coloniais, raciais, de classe, de gênero/sexualidade e suas opressões e resistências.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE SALA.

129

A realidade escolar nos afronta com um desafio importante: precisamos buscar uma abertura e reconstrução dos currículos e conteúdos sob o viés decolonial, mas muitas das exigências com que se deparam nossas alunas, alunes e alunos, estão vinculadas ao sistema ocidental que deu forma às nossas escolas. Um exemplo claro disso, encontramos nos concursos vestibulares. Vejamos o que diz o programa da disciplina de Filosofia para o vestibular da UFSC de 2023:

O presente programa expõe as competências e conhecimentos em filosofia demandados para a realização do vestibular e fundamenta-se na compreensão de dois clássicos:

Aristóteles: Ética a Nicômacos (livros VIII e IX).

Voltaire: Tratado sobre a tolerância (Texto na íntegra).

1 – Habilidades esperadas dos candidatos na leitura dos textos:

1.1 Compreensão da unidade temática de cada texto.

1.2 Identificação dos conceitos principais e suas relações.

1.3 Percepção da linha argumentativa do autor. (UFSC, 2023: 12)

O próprio ENEM, apesar de apresentar uma matriz de referência mais aberta³³, o que poderia se concretizar numa prova que viesse a valorizar autoras e autores não

³³As matrizes de referência para a prova do ENEM de 2022 encontram-se em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf

eurocêntricos, propõe questões que não fogem do padrão de filosofia canônica com a qual os currículos desde sempre dialogaram. Na prova de 2022, por exemplo, das seis questões específicas da área de filosofia, tivemos uma sobre a linguagem com base num texto de Hannah Arendt; uma sobre a sociedade disciplinar descrita por Michel Foucault; uma sobre a Escola de Mileto como origem da filosofia; uma sobre a percepção com referências a Maurice Merleau-Ponty e Gilles Deleuze; uma sobre o que seria a arché para Empédocles; e uma sobre a filosofia de Sêneca. Ou seja, nada que fuja do cânone ocidental.

Assim, nos parece justo que muitas e muitos colegas se vejam diante do dilema já apontado: meu compromisso ético e político me leva a querer propor a construção de novas narrativas baseadas numa filosofia decolonial, porém o que será cobrado das e dos jovens nos grandes exames de seleção continua vinculado ao padrão curricular canônico ocidental. O que fazer então?

Algumas indicações já foram apresentadas aqui, e que poderíamos resumir da seguinte forma: precisamos criar experiências de diálogo que nos permitam reconstruir o conhecimento através de perspectivas decoloniais. Assim, nos aproximamos da investigação dos temas geradores proposta por Paulo Freire. Diz ele:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. (Freire, 1987: 87)

As estratégias para a viabilização desse diálogo se apresentam das mais diversas formas, variando de acordo com a conjuntura e as pessoas envolvidas no processo. Nos permitiremos citar um exemplo a título de ilustração. O caso ocorreu com uma turma do 1º ano do Ensino Médio da EEB Aníbal Nunes Pires, em Florianópolis. Certa vez, a fim de descobrir os assuntos de interesse da turma, cheguei na sala e



distribuí cédulas para que as alunas, alunes e alunos preenchessem. No quadro, coloquei as seguintes perguntas: “Qual é o seu maior problema no momento?”, “Que assuntos você gostaria que fossem abordados nas aulas de filosofia?” As respostas deveriam ser anônimas e previ que situações que pudessem causar possíveis constrangimentos poderiam ser evitadas, já que as fichas seriam sorteadas e lidas ao longo do ano. Uma vez entregues, as cédulas foram colocadas numa caixa, onde ficariam guardadas. No primeiro sorteio, o papel continha apenas duas palavras: ANSIEDADE e RACISMO. “Começamos por onde, pessoal?”, perguntei. Depois de uma breve discussão, a turma chegou à conclusão de que deveria começar pelo racismo. Lancei então a seguinte pergunta: “Existe racismo no Brasil?”. Depois de um sonoro SIM por parte da turma, a conversa girou por episódios de racismo do cotidiano, pela diferença de tratamento que as pessoas recebem por causa cor da pele, pelos constrangimentos e dificuldades a que são submetidas; até que nos deparamos com a questão da escravização dos africanos e ameríndios durante o processo de colonização. Uma vez terminada a aula, fiquei me perguntando: como dar sequência ao assunto? Como relacioná-lo com o conteúdo da Filosofia Antiga que está no currículo do 1º ano? Lembrei então de um texto do professor Leonardo Rennó, publicado numa Coluna da ANPOF, chamado *Racismo e o cânone filosófico*. Num determinado momento ele diz o seguinte:

O esforço do pensamento euro ocidental em diferenciar e se diferenciar também traz inscrito em sua violência uma verticalização da variedade de modos de vida e de pensamento humanos. Se a expressão plena do logos ou da razão só pode ocorrer em um ou uns poucos povos privilegiados é porque há algo neles que lhes faculta a via régia, os grupos restantes tropeçando todos em diferentes etapas da ascensão humana, cuja estratificação a inteligência helena também buscou explicar. São bárbaros, Aristóteles declara impassível na *Política*, vivendo em condição análoga à escravidão, “donde o dito dos poetas, é natural que os gregos comandem os bárbaros” [1252b5-9]. Desde o pronunciamento da autoridade aristotélica variou-se os sentidos desse natural no comando milenar que a mentalidade euro orientada se outorgou sobre os povos taxados de periféricos. Porém, quer seja biológico, religioso ou social, os sentidos coincidem na ideia básica de um *determinismo inescapável*, adequado tanto à

predestinação de um povo quanto à danação de todos os outros. (Rennó, 2021: s/p)

Seguindo na pesquisa, encontrei outro artigo muito interessante chamado *Aristóteles e a escravidão natural*, escrito por Giuseppe Tosi. Ali o autor traz o seguinte trecho retirado do Livro VIII da *Ética a Nicômaco* (aquele mesmo que está nas referências para o vestibular da UFSC), onde fala sobre a possibilidade ou não do senhor estabelecer uma relação de amizade com seu escravo:

Com efeito, todas as coisas recebem os cuidados daqueles que as usam, mas não pode haver amizade nem justiça para com os objetos inanimados. E não pode se ter amizade por um cavalo ou um boi, nem por um escravo enquanto escravo (*prós doulon é doulós*), porque não há nada em comum. Pois, o escravo é um instrumento animado e o instrumento é um escravo inanimado. Enquanto escravo, portanto, não pode haver amizade com ele, mas enquanto homem sim (*e anthropos*): parece pois que existe algo de justo para cada homem (*ti díkaion pantí anthropō*) em favor de todos aqueles que têm em comum a capacidade (*dunámenon koinonésai*) de lei e de contrato; portanto, pode haver amizade (com o escravo) na medida em que é homem (*óson anthropos*). (ARISTÓTELES apud TOSI, 2003: 88)

132

Levei então esses dois trechos para a aula. A discussão girou em torno da naturalização da escravidão e muitas exclamações de repúdio ao Aristóteles foram proferidas. Porém, o pessoal quis realmente conhecer melhor quem era esse tal de Aristóteles, o que nos permitiu pesquisar sobre sua vida e obra, com foco na *Ética a Nicômaco*, que é o livro que “cai no vestibular”. Para encerrar esse ciclo, reforçamos a necessidade de sermos antirracistas através da leitura do texto da Sueli Carneiro chamado *Pelo direito de ser*, presente na coletânea *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*.

Este relato é apenas uma das várias possibilidades que professoras e professores podem desenvolver a partir de um tema gerador levantado através da abertura do diálogo com a própria turma. Pretendemos, assim, mostrar que existem possibilidades para que o ensino de filosofia libertário e decolonial se torne uma realidade nas nossas escolas, e que é fundamental nossas trocas de experiências para que cada vez mais percursos se abram no nosso horizonte de atividade enquanto professoras e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Oswald de. (1928), "Manifesto Antropófago". In: *Revista de Antropofagia*. Ano I, n. 1, maio. pp. 3-7.

BACURAU. Direção de Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Brasil/França: Globo Filmes, 2019.

BOURDIEU, Pierre. (1989), O poder simbólico. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.

CARNEIRO, Sueli. (2003), Mulheres em movimento. ESTUDOS AVANÇADOS, Vol. 17 N° 49. pp. 117-132.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. (2010), Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón.

DECOLONIALIDADE E PERSPECTIVA NEGRA. (2019), Desaprendendo lições da colonialidade: escavando saberes subjugados e epistemologias marginalizadas. YouTube, 26 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zeFI9vTI8ZU>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

FANON, Frantz. (2020), Pele negra, máscaras brancas. São Paulo: Ubu Editora.

FREIRE, Paulo. (2019), Educação e mudança. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1987), Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GONZALEZ, Lélia. (2020), Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar.

HOOKS, Bell. (2013). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

_____. (2019), E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

INOCÊNCIO, Raísa. (2021), Saber-Comer, Comer o Saber. *DasQuestões*, Vol.11, n.1, abril. pp.171-189.

KILOMBA, Grada. (2019), Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó.

KILOMBA, Grada. (2020), Prefácio. In: Pele negra máscara brancas. São Paulo: Ubu Editora.

KUCINSKI, B. (2020), K. São Paulo: Companhia das Letras.

MINDLIN, Betty. (1996), A cabeça Voraz. São Paulo: Scielo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000200015

LORDE, Audre. (2019), *Irmã Outsider*. Belo Horizonte: Autêntica.

LUGONES, María. (2014), *Colonialidad y Género*. *Tabula Rasa*, Bogotá-Colômbia, n.9, julio-diciembre, p. 73-101.

_____. (2005), *Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color*. *Revista Internacional de Filosofía Política*, Núm. 25. pp. 61-76. Iztapalapa - México: Universidad Autónoma Metropolitana.

_____. (2019), *Rumo a um feminismo decolonial*. In.: *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo. p. 357-377.

MARQUES, Lorena de Lima. (2019), *Diáspora africana, você sabe o que é?*. Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e> . Acesso em: 14 de junho de 2023.

MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. (2020), *Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina*. In.: *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo. p. 97-118.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. (1985), *O conceito de quilombo e a resistência cultural negra*. In: *Afrodíspora: Revista do mundo negro*. Nº 6-7. Ipeafro. pp. 41-49.

_____. (1988), *Orí*. Direção: Raquel Gerber. Produção: Companhia produtora: Angra Filmes Ltda Brasil.

OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. (2021), *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução wanderson flor do nascimento. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

_____. *A invenção das mulheres* (p. 3). Bazar do Tempo. Edição do Kindle.

_____. (2004), *Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*. Tradução para uso didático de: OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies*. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms*. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, p. 1-8.

PRANDI, Reginaldo. (2001) *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras.

QUIJANO, Aníbal. (2001), *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, Año 4, Números 7 e 8. Buenos Aires.

_____. (1995), *Modernity, Identity, and Utopia in Latin America*. Durham: Duke University Press.

RENNÓ, Leonardo. (2021), *Racismo e o cânone filosófico*. Coluna ANPOF. Disponível em: <https://anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/racismo-e-o-canone-filosofico>

ROSA, Aline de Oliveira; XAVIER, Victória Felipe França. (2022), Uma escrita antropofágica e marginal. In: Estudos em decolonialidade e gênero - v. II / Coleção Pindorama. Org.: Caroline Marim e Susana de Castro. Rio de Janeiro: Ape'Ku, pp. 189-214.

ROSSI, Amanda. (2018), Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados. BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235> . Acesso em: 14 de junho de 2023.

RICOEUR, Paul. (2007), A memória, a história, o esquecimento. Campinas: UNICAMP.

SINAY, Isadora. (2022), Tudo é invenção, mas quase tudo aconteceu. Revista Tag Curadoria. Tag Livros, Junho, p. 8-10.

TEIXEIRA, Inês. (2014), Uma carta, um convite In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). (2014), Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG; pp. 43-52.

TOSI, Giuseppe. (2003), Aristóteles e a escravidão natural. Boletim do CPA, Campinas, nº 15, jan./jun.

VIEZZES, Moema; GRONDIN, Marcelo. (2021), Abya Yala! Genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas. Rio de Janeiro: Bambual Editora.